MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII

AL REPUBLICII MOLDOVA

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

MATERIALELE CONFERINȚEI REPUBLICANE A CADRELOR DIDACTICE

27-28 FEBRUARIE 2021

VOLUMUL IV

PEDAGOGIE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

CHIȘINĂU, 2021

CZU: 373.2/.3:37.091(082)
M 47

Recomandat pentru publicare de către Senatul UST

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Materialele Conferinţei Republicane a Cadrelor Didactice, 27-28 februarie 2021: [în 6 vol.] / Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Tiraspol ; comitetul științific: Eduard Coropceanu (preşedinte) [et al.] ; comitetul organizatoric: Elena Sochircă (preşedinte) [et al.]. – Chişinău : S. n., 2021 (Tipogr. UST) – . – ISBN 978-9975-76-318-9.

Vol. 4 : Pedagogie în învăţământul preşcolar şi primar. – 2021. – 383 p. : fig., tab. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârşitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-76-321-9.

373.2/.3:37.091(082)
M 47

CUPRINS

SECȚIA 10.
ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR: PRACTICI AUTENTICE, INOVAȚIE, CALITATE

CZU: 37.015.3+159.922.7:376

PSIHOMOTRICITATEA RELAȚIONALĂ: ABORDARE TEORETICO-PRACTICĂ

Diana ANTOCI, dr., conf. univ.,
Catedra Psihopedagogie și Educația Preșcolară, UST
Olga ISAC, fizio-kinetoterapeut,
Centrul logopedic de dezvoltare ,,SUNRISE-KIDS”, Chișinău

Summary. This study analyzes the theoretical and practical information from the perspective of different scientists in order to interpret and differentiate the concept of relational psychomotricity versus the model of cognitive psychomotricity. Therefore, an experimental research was conducted in which we observed the contribution of relational psychomotricity in the socio-affective dimension of typical children and children with special educational needs at the age of 3-6 years during 5 months. The results of the study allow us to validate a new program for prevention and modelling of unwanted behaviors in the educational environment, as well as the overall development of preschool children.
Key-words: global development, inclusiveness, game, cognitive psychomotricity, relational psychomotricity, pre-school children.

Rezumat. Studiul în cauză analizează informațiile teoretico-practice din perspectiva diferitor savanți în vederea interpretării și diferențierii conceptului de psihomotricitate relațională versus modelului psihomotricității cognitive. Cercetarea experimentală desfășurată reflectă datele observaționale privind contribuția psihomotricității relaționale în dimensiunea socio-afectivă a copiilor tipici și copiilor cu cerințe educaționale speciale la vârsta 3-6 ani în perioada de 5 luni. Rezultatele obținute au permis validarea unui nou program de prevenirea și modelarea comportamentelor nedorite în mediul educațional, precum și dezvoltarea globală a copiilor cu vârstă preșcolară.
Cuvinte-cheie: dezvoltarea globală, incluziune, joc, psihomotricitate cognitivă, psihomotricitate relațională, copii preșcolari.

Introducere. Putem vorbi larg despre educație, prin viziunea instituțiilor preșcolare trecând prin aspecte foarte diferite, ne referim acum la diverse medii care privesc copiii și dimensiunile acestora dorind să le influențeze. În educație există multe dimensiuni, dar incidența lor în instituțiile preșcolare și mai ales în primii ani, putem spune că există două, cele mai des discutabile fiind: dimensiunea intelectuală și dimensiunea afectiv-emoțională. Obiectivul educației fiind adesea unificarea acestor două dimensiuni în subiect pentru favorizarea dezvoltării globale. Pentru aceasta, instituțiile preșcolare trebuie să aibă la bază diferite resurse umane și materiale cu o metodologie specifică pentru a răspunde la unele provocări, cum ar fi incluziunea sau integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în mediul social. În ciuda marilor progrese realizate în pedagogie și în toate domeniile de predare, complexitatea

societății în care trăim și realitățile sociale în care suntem cufundați, ne îngreunează actual integrarea lor în instituțiile preșcolare.

Avem mari provocări în față: dorind să oferim copiilor noștri o dezvoltare armonioasă ca să fie mai fericiți, transmițând valori care le vor permite să creeze și să ducă o viață mai ,,plină" pentru toți. Pe de altă parte, realitatea inter-culturală în care trăim, tehnologia și globalizarea lumii, pune noi provocări la care instituția preșcolară trebuie să ofere soluții și mijloace pentru transformarea acesteia.

Dorim să comunicăm că, psihomotricitatea relațională devine un model eficace de intervenție educativă cât și terapeutică, ajutând specialiștii din domeniul educativ să găsească noi instrumente pentru a ajuta copilul să trăiască ,,viața" în instituțiile preșcolare. Psihomotricitatea relațională cu viziunea sa asupra ființei umane este privită ca o unitate psiho-corporală incontestabilă, devine o parte din noua cale, care prin contribuțiile și practica sa, ajută să răspundem la necesitățile copilului.

Abordarea teoretică. Termenul *psihomotricitate* s-a născut în Franța, conform lui Andrée Maigre, ca o soluție la problemele științifice care au existat în domeniile științelor sociale, psihologice și medicale.

Este un termen care a apărut ca un contrast având în vedere abilitățile neuromotorii, deoarece încearcă să explice influențele asupra învățării și evoluția psihologică generală în cazul unor leziuni neuronale sau motorii [apud.1, p.21-32].

De la apariția sa ca disciplină în urmă cu mai bine de 40 de ani, a devenit obiect de studiu și practică profesională în aproape toate țările occidentale. Profesorul și medicul psihiatru-pediatric Julian de Ajuriaguerra, este considerat unul din pionerii conceptului psihomotricității, aducând un impact colosal, deoarece adunând și sistematizând contribuțiile diverșilor cercetători și-a adăugat propriile experiențe, astfel influiențând asupra dezvoltării psihomotricității. Julian de Ajuriaguerra spune că funcția tonică în psihomotricitate, nu este doar baza subiacentă acțiunii corporale ci și a relației cu celălalt [2, p.13]. La fel, medicul pediatru și psihanalist, Donald Woods Winncott a acordat o importanță mare creării unei scheme corporale sănătoase și îngrijirii afective pe care subiectul o are la începutul vieții, și pe baza acestor contribuții, centrul tuturor abilităților psihomotorii este localizat în corp, ca organ de cunoaștere, exprimare și relație [apud.3, p.109-124].

Potrivit lui Núria Franch Batlle, a vorbi despre *psihomotricitate* înseamnă a vorbi despre globalitate, în măsura în care acest cuvânt unifică alți doi termini, foarte semnificativi: psihomotricitate. Unificarea acestor două concepte implică înțelegerea ființei umane ca o unitate și e nevoie de depunerea unui efort pentru a redescoperi dimensiunea psihică a corpului și dimensiunea corporală a psihicului [apud.4, p.24-25].

În lucrarea „*Los exilios de la infancia*”, Paulette Maudire vorbește despre o *psihomotricitate relațională,* bazată pe concepția individului ca o globalitate în experiența corpului, considerând mișcarea ca element indispensabil în dezvoltarea copilului [5].

Pe de altă parte, López Gutierrez implică practica psihomotorie în joc, susținând importanța majoră pe care o are pentru copil, așa cum ar fi munca, pentru adult [apud.6, p.91-98]. La fel, doctorul în psihologie Mónica Bernaldo de Quirós, vorbește despre psihomotricitatea relațională care se bazează pe o activitatea motorie spontană, la baza căreia se află jocul spontan și cel experimental [7, p.23-25].

Ea devine o ramură a psihologiei, care studiază evoluția și modul de manifestare a experiențelor individului - atât cu el însuși, cât și în relațiile sale cu mediul - în realitate și prin pielea sa [7].

După Mira Stambak, mișcarea trebuie considerată ca una dintre formele de adaptare la lumea exterioară, astfel încât studiul ei nu se bazează doar pe neurofiziologie, ci și pe organizarea psihologică generală. Mișcarea ar fi astfel punctul de uniune între fiziologie și psihologie, iar în studiul său ambele discipline sunt reciproc corelate. Psihomotricitatea fiind astfel, o știință integratoare a neurofizologiei, psihologiei, sociologiei, neuropsihologiei și acum a geneticii [8, p.15-23].

În prezent, cele mai cunoscute modele de psihomotricitate sunt: psihomotricitatea cognitivă, psihomotricitatea relațională și Practica Psihomotorie după Aucouturier (PPA).

Modelul cognitiv de psihomotricitate. Psihomotricitatea cognitivă, cunoscută și sub numele: dirijată, instrumentală, funcțională este cea mai tradițională dimensiune ce izvorăște din cunoștințele profesorilor francezi: Louis Picq și Pierre Vayer. Specialistul în acest model se focalizează în mod special asupra trei domenii: corpul, schema spațială și temporală, dezvoltând aspectele fizice (motorii) și cognitive. Rolul fiind direcționarea subiectul în timpul sesiunii către dezvoltare, aplicându-se o serie de tehnici și exerciții pentru depășirea deficitelor” [7, p.39].

Spre deosebire de psihomotricitatea relațională, aceasta este o practică psihomotorie sistematică care se concentrează pe anumite linii determinate și standardizate care nu permit promovarea creativității și spontanietății copilului sau a persoanei în sine, este un proces intenționat care depinde doar de momentul evolutiv și de maturizare al subiectului.

Modelul relațional de psihomotricitate. O schimbare majoră în mediul educațional au adus André Lapierre și Bernard Aucouturier, în anii 70 ai secolului trecut. Acest model este cunoscut sub numele de psihomotricitate relațională, experimentală sau cea trăită, care se bazează pe dezvoltarea generală a copilului prin aspectele socio-afective

[9, p.72-76]. Modelul de psihomotricitate relațională este împărțit în șase zone, care sunt explicate într-un mod simplu în tabelul 1.

Tabelul 1. Conținuturile psihomotorii din modelul relațional, după Mónica Bernaldo de Quirós

Conținut	Obiective generale
Relația cu corpul	Cunoașterea imaginii corporale Coordonarea dinamică generală Controlul postural Tonusul muscular Parametrii non-verbali (privirea, gestualitatea)
Relația cu spațiul	Utilizarea și explorarea spațiului (închis, deschis, parțial etc.)
Relația cu timpul	Respectarea timpului, a diferitor momente ale sesiunii, distribuția timpului
Relația cu obiectele	Manipulare și explorare Utilizarea obiectelor Diversitatea funcțiilor
Relația cu alții	Stabilirea relației cu semenii și adultul, modul de intereacționare și colaborare.
Limbaj și comunicare	Expresie. Înţelegere. Comunicarea cu ceilalți

La fel, André Lapierre, Miguel Llorca Llinares, Josefina Sánchez Rodríguez, au vorbit despre psihomotricitatea relațională în studiile sale, ca fiind o formă specifică de intervenţie, caracterizată fundamental prin capacitatea de observare și ascultare pentru a răspunde cerințelor și nevoilor copilului. Jocul liber și spontan capătă o mare importanță în psihomotricitate, fiind un instrument de bază, deoarece așa cum a subliniat André Lapierre: „jocul este expresia maximă a inconștientului” [10].

Pe lângă jocul liber și spontan, alte resurse pe care le avem în psihomotricitate relațională sunt:

- *Corpul adultului* (care conduce sesiunea de psihomotricitate). Adultul intervine ca un partener simbolic care însoțește copilul în jocul său, în experiențele sale. În acest sens, disponibilitatea corpului este un factor important și obiectivul este de a facilita relațiile afective, pentru a motiva copilul să participe și să stabilească o dinamică în comunicare. De aceea observarea, ascultarea și decodificarea simbolică sunt esențiale pentru a înțelege ce exprimă copiii prin joc și astfel putem interveni într-un mod ajustat. Adultul reprezintă, de asemenea, o figură cheie de securitate și autoritate care veghează asupra bunăstarea tuturor.

În cele din urmă, analizând importanță acestei practici psihomotorii, ce se bazează pe un principiu filosofic, conform lui Bernard Aucouturier „a crede în copil”, adică pe durata sesiunii, în sala sau camera de psihomotricitate, adultul trebuie să creadă în toate posibilitățile și să aibă încredere în el pentru a-și atinge toate obiectivele. Când copiii se simt respectați, într-un climat de siguranță și încredere, le este mai ușor să-și exprime

imaginația și emoțiile fără să se simtă judecați. Din acest motiv, adultul trebuie să accepte aceste emoții cu distanță emoțională, fără a fi legați de ele, pentru a crea o atitudine de ascultare care să favorizeze comunicarea copilului [12].

Pentru aceasta, specialistul în educația psihomotorie și colegul său André Lapierre, consideră că adultul care conduce sesiunea de psihomotricitate relațională trebuie să se mobilizeze și să fie sensibil la afectivitatea copilului pentru a înțelege ce se află în spatele acestuia, încercând să-și adapteze răspunsul afectiv cu această viziune, în funcție de ceea ce are nevoie copilul și, prin urmare, are să-și pună corpul la dispoziția copilului, întrucât aceste reacții ale copilului la corpul adultului vor dezvălui, prin acțiune simbolică, conținutul imaginației sale inconștiente [11].

În cartea „Fundamentele intervenției în psihomotricitatea relațională", A. Lapierre, M. Llorca și J. Sánchez, subliniază: „specificul nostru în abordarea dificultăților, este medierea corporală printr-un context de joc liber și spontan, încercând să înțelegem ce copilul ne exprimă cu corpul său și punându-l pe al nostru la dispoziție, astfel încât prin acest mod de relație, prin corpul, mișcarea și materialele noastre, să favorizăm evoluția sa, încercând să respectăm caracteristicile individuale și să ne agățăm de posibilitățile, de capacitățile, pe care ni le oferă fiecare copil în cadrul spectrului larg al diversității umane în fiecare din zonele sale" [10].

- *Spațiul senzo-motor*, este foarte important în psihomotricitatea relațională, întrucât permite exprimarea și dezvoltarea competenței corporale și personale. Spațiul este modificat în funcție de obiectivele puse în fiecare sesiune. Se vorbește despre un context primitor, care să permită copilului să se exprime liber și în siguranță.
- *Materialele* utilizate în psihomotricitatea relațională facilitează dezvoltarea imaginației și oferă un discurs simbolic, ca să putem înțelege ce ne spune copilul prin jocul său. Este vorba despre materiale sau elemente de bază cum ar fi: mingi, frânghii, cercuri, blocuri de spumă, diverse bucăți de carton, hârtie, lente etc., este tot ce îi permite copilului să se exprime printr-o formă creativă. La fel, pot fi folosite materiale netradiționale, inspirate din natură, cum ar fi: bețe, frunzi, nisip, pământ, pietre etc.
- *Tehnicile* care pot fi folosite într-o sesiune de psihomotricitatea relațională sunt foarte diverse și depind de obiectivele urmărite, cele mai des întâlnim: tehnici de meditație și relaxare, tehnici din dans, meloterapia, tehnici din art-terapia, tehnici din terapia de integrare senzorială etc.

În pagina următoare, putem vedea o mapă conceptuală, cum este structurată o sesiune de psihomotricitate relațională, explicând succint semnificația fiecăruia dintre aceste momente și importanța lor.

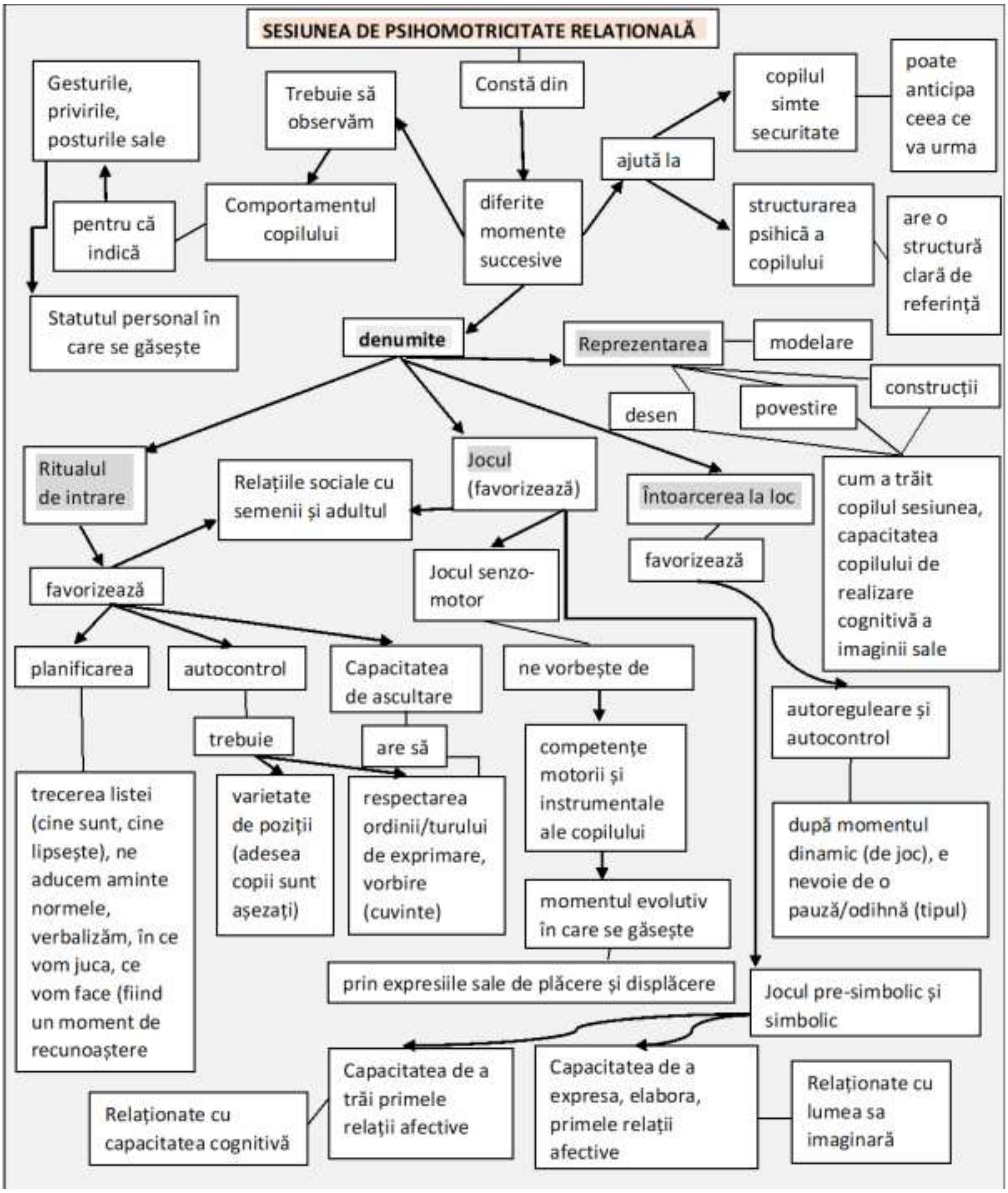


Fig. 1. Structura sesiunii de psihomotricitate relațională (după Facultatea de Educație a Universității din La Laguna, *el Servicio de Psicomotricidad*)

Abordarea practică. Având în vedere abordarea teoretică a psihomotricității atât de complexă și amplă, ne-am dorit să vedem această aplicabilitatea și în practică. S-a făcut un studiu în instituția preșcolară de dezvoltare și reabilitare *„SUNRISE-KIDS”* mun. Chișinău, unde au participat în grupul experimental: 40 de copii cu vârsta cuprinsă între 3-6 ani, dintre care și copii cu cerințe educaționale speciale în nr. de 22, trecând printr-un program bazat pe modelul psihomotricității relaționale, având o durată de 5 luni, fiecare copil a trecut prin 40 de sesiuni de grup, a câte două sesiuni pe săptămână, timp de participare: 45-60 min. Dorindu-ne să observăm impactul pe care

îl are psihomotricitatea relațională asupra dimensiunii socio-afective a copilului, versus la psihomotricitatea printr-un model dirijat / cognitiv cu grupul control.

Se prezintă un studiu experimental-observațional, partea observațională descrie programul de psihomotricitate relațională, ca fiind un program flexibil, care se modelează în funcție de nevoile copilului, precum și de răspunsul și progresul acestuia la program, în urma unei fotografii statistice, a unui fenomen concret, a efectului și a prevalenței. Pe de altă parte, partea experimentală încearcă să studieze un factor necunoscut, efectele sale asupra sferei afectiv-sociale într-un timp determinat, au fost expuse fiecare dintre caracteristicile grupurilor, tipul sau modelul intervenției sau ce se intenționează să fie studiat, echivalența sau diferența cu grupul control. În fiecare lună în fișa de observație au fost descrise aspectele pozitive și negative găsite în procesul de investigare. Cu scopul stabilirii impactului programului axat pe psihomotricitatea relațională și modificărilor sferei afectiv-sociale la subiecții din fiecare grup pe parcursul a 5 luni, am elaborat un tabel de evaluare finală. Mediile evaluărilor au fost colectate într-un registru pentru a putea compara rezultatele obținute din cele două grupuri.

Ținând cont de obiectivul propus, am putut vedea acest impact pe care îl are psihomotricitatea relațională versus la psihomotricitate printr-un model dirijat / cognitiv, după o intervenție de 5 luni, ambele grupuri au obținut rezultate pozitive, dar s-a observat că rezultatele grupului experimental a arătat o diferență crucială în dimensiunea socio-afectivă (autonomie, comunicare, în reglarea și ajustarea emoțională, imitație, percepție etc.), față de grupul de control, care a demonstrat rezultatele pozitive în dimensiunea fizică și cognitivă. Acest fapt, dovedește eficacitatea aplicabilității programului axat pe psihomotricitatea relațională în cadrul instituției preșcolare pentru o dezvoltare integrală, influințând nu doar asupra sferei cognitive și motorii, ci și celei socio-afective, permițând să ne adaptăm și să răspundem la necesitățile tuturor copiilor.

Concluzie. Originea acestui studiu este direct legată de subiectul educațional și practice noi pentru incluziune, în care am descoperit domeniul psihomotricității. Domeniul psihomotricității printr-un model relațional este mai puțin cunoscut, și am dorit să împărtășim această experiență, pentru a cunoaște beneficiile pe care le poate oferi, indiferent de vârsta participantului și de nevoile acestora. Am încercat să proiectăm și să facem un program de intervenție în conformitate cu programul preșcolar, pe baza experienței noastre dobândite, pentru a motiva și a încuraja educătorii, profesorii, realizând astfel un climat cât mai plăcut posibil, care stabilește relații umane mai strânse.

Psihomotricitatea relațională este atât de importantă, întrucât îi permite copilului să înțeleagă gestionarea corpului său, să interacționeze într-un mod diferit cu oamenii din jur, îi permite să elimine sau să rezolve diverse probleme pe care le poate avea pe viitor, și toate acestea, prin joc și cu ajutorul adultului [10].

Consolidând tehnicile de explorare, relaxare, expresivitate corporală, terapia prin dans etc., punându-și bazele unei orientări mai solide și mai profunde în stabilirea programelor de stimulare, educare și reabilitare prin psihomotricitate, continuă să se dezvolte în unele instituții preșcolare și școlare din Europa, bazându-se pe aceste descoperiri științifice și psihologice. Stabilirea sa ca practică pedagogică și de reabilitare va favoriza în continuare dezvoltarea și extinderea cercetării sale. Psihomotricitatea este folosită ca un mijloc practic - pedagogic în slujba predării, ca mod de a învăța și de a-i face pe subiecți să învețe. Din această concepție: „Psihomotricitatea relațională a fost întotdeauna structurată din parametri care nu erau doar fizici, ci și intelectuali. Corpul a devenit un instrument al cunoașterii care trebuie cunoscut, pentru a se cunoaște mai bine pe sine” [13, p.17-23].

Abordarea teoretică a psihomotricității, bazată pe lucrările lui Jacques-Marie-Émile Lacan, Donald Winnicott și Melanie Klein, reprezintă o schimbare radicală de perspectivă care plasează dezvoltarea afectivă în centrul interesului său și ca punct de plecare, necesar pentru orice intervenție în psihomotoricitate [apud.14, p. 147-158].

Personalitatea este construită în interacțiunea a unui nivel dublu: real și fantasmic. Ca urmare a acestei interacțiuni, în adâncurile personalității se consolidează imaginea de sine și a posibilei relații cu ceilalți și cu lumea. Toată interacțiunea viitoare a subiectului este determinată de aceasta. Într-o sală de psihomotricitate, în timpul jocului spontan, subiectul își exprimă, chiar și inconștient, provocările și anxietățile, fantasmele, urmele lăsate de istoria sa afectivă și care uneori pot împiedica o dezvoltare armonioasă. Toate acestea sunt prezentate prin intermediul proceselor de transfer asupra persoanelor prezente în sală [12].

Psihomotricitatea relațională poate deveni un instrument excelent pentru educatori, deoarece încurajează interacțiunea copilului cu mediul, permite dezvoltarea și întărirea abilităților socio-afective, făcând astfel procesele de formare mai dinamice, creative și semnificative pentru copil - viitorul elev iar, cunoașterea, înțelegerea și diferențierea modelelor de intervenție prin psihomotricitate, ne va ajuta la perfecționare și calificare profesională.

Bibliografie

1. Pastor J.L. Psicomotricidad. Situación y Concepto actual. În: revista, digital Hispano Mexicana de la Educación Física y el Deporte, 2006. p.21-32. Disponibil:

https://docplayer.es/14067931-Psicomotricidad-situacion-y-concepto-actual.html [citat: 15.01.21].
2. Ajuriaguerra J. Discurso del prof. dr. Julian de Ajuriaguerra: Neuropsicologia del Desarrollo. Universidad de Barcelona. 1983. Disponibil: https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/viewFile/9493/12310 [citat: 20.01.21].
3. Ponce de León E. Una propuesta interdisciplinaria: psicoanálisis y psicomotricidad en una técnica conjunta para el tratamiento de niños. În: revista, Uruguaya de Psicoanálisis. 2002. p.109-124. [citat: 19.01.21] Disponibil: https://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup96/rup96-poncedeleon.pdf
4. Sassano M. La construcción del Yo corporal. Argentina: Ed. primera mayo de 2013, 202 p. Disponibil: http://www.minoydavila.com/media/descargables/978-84-15295-39-6.pdf [citat: 17.01.21].
5. Maudire P. Los exilios de la infancia. Psicomotricidad relacional. España: Ed. Paidotribo. 208 p.
6. Viciana L. et all. Importancia de la motricidad para el desarrollo integral del niño en la etapa de educación infantil. În: Digital de Educación Física. 2017. 105 p.
7. Bernaldo de Quirós M.A. Psihomotricidad. Guia de evaluacion e intervencion. Madrid: Ed. Piramide. 2012. 220p.
8. Stambak M. Tono y psico-motricidad. El desarrollo psicomotor de la primera infancia. Pablo del Rio, 1978. p.7-23. Disponibil: https://filadd.com/doc/19-stambak-tono-y-psicomotricidad-apartado-a-y-b [citat: 15.01.21].
9. Arnaiz P. Raban M. Vives I. La psicomotricidad en la escuela: una practica preventive y educativa. Malaga: Ed. Aljibe. 2008. 161 p.
10. Lapierre A., Llorca M., Sánchez J. Fundamentos de intervención en Psicomotricidad Relacional. Reflexiones desde la práctica. Archidona: Aljibe, 2015. 276 p.
11. Lapierre A., Aucouturier B. Psicomotricidad Relacional. El cuerpo y el inconsciente en educacion y terapia. Cientifico-Màdica. 1980. 160 p. Disponibil: https://issuu.com/liliasalmeron/docs/el_cuerpo_y_el_inconsciente_en_educ
12. Aucouturier B. Los fantasmas de acción, y la practica psicomotriz. Barcelona: Ed. Graó. 2004. 280 p.
13. Arnaiz P.S., Rabadan M.M., Vives I.P. La psicomotricidad en la escuela: una practica preventive y educativa. Barcelona: Ed. Aljibe. 2008. 161 p.
14. Martínez M.E. Psychopathology and “object relations theory. În: revista, Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica. vol. II, 2014.

CZU: 37.018.26

CONSECINȚELE PANDEMIEI COVID-19 ÎN MANIFESTAREA ATITUDINILOR PĂRINȚILOR COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

Diana ANTOCI, dr. conf. univ.
Catedra de Psihopedagogie și Educația Preșcolară, UST
Olga POSTU, educator, gr. didactic II
director IET Plopușor, s. Bulboaca

Rezumat. Articolul dat prezintă un studiu al consecințelor pandemiei COVID-19 asupra atitudinilor parentale. Pandemia a perturbat existența noastră, a schimbat stilul de viață și a devenit pentru toți un exercițiu de adaptare și supraviețuire. Aceste transformări au generat careva schimbări comportamentale care, la rândul lor, nu au putut să nu lase urmări asupra atitudinilor. Perioada de izolare și restricțiile impuse de autorități s-au răsfrânt puternic și asupra relațiilor părinți-copii, care, au fost nevoiți să facă față noilor provocări și să accepte noul stil de viață, cel mai important aspect fiind manifestarea atitudinilor de cooperare, acceptare și respect. Realitatea vieții obiectuale a constituit baza pentru continuarea cercetărilor atitudinilor parentale în condiții de pandemie și compararea acestora cu rezultatele studiilor realizate în perioada pre-pandemică.

Cuvinte-cheie: atitudini, atitudini parentale, pandemie, copii preșcolari.

Introducere. Analizând literatura de specialitate din varii perspective și abordări am constatat că un element fundamental evidențiat de savanți în conceptul de *atitudine* este strânsă împletire de procese cognitive, afective, motivaționale şi conative. Acest concept a fost studiat mai intens la începutul secolului XX și până în prezent este de actualitate și continuu cercetat în diferite domenii științifice: filosofic, pedagogic, psihologic, sociologic etc. [5, p. 22].

Poziții științifice în interpretarea atitudinilor. Printre cercetătorii științifici care au încercat să definească atitudinile se enumeră G. Katona și G. Serraf [apud 5, p. 23]. În viziunea acestor savanți atitudinea constituie „un sistem regulator între rezerva energetică a motivațiilor și solicitările lumii exterioare. Atitudinea funcționează ca un sincretism de imagini intelectuale, simbolice și motrice. Atitudinea nu este înnăscută, ea este obținută prin procesul îndelungat al învățării și experiențelor rămânând deschisă la influențele externe” .

Salomeea Popovici [apud 2, p.89] în lucrarea „Psihologie socială” susține că atitudinea, înțeleasă ca evaluare pozitivă sau negativă a unei persoane, obiect, eveniment sau idee, exprimată la un anumit nivel de intensitate, cuprinde o serie de trăiri afective descrise de indivizi prin expresii precum: îmi place, iubesc, urăsc, admir, detest, mă sperie sau „îmi dă fiori”. Exemplele de atitudini sunt numeroase. Astfel, stima de sine este o atitudine pozitivă sau negativă cu privire la propria

persoană; atracția este o atitudine pozitivă față de o persoană, obiect sau idee, iar prejudecata este o atitudine negativă direcționată împotriva unui individ datorită calității sale de membru într-un anumit grup stereotipizat. Este important să știm că atitudinile nu pot fi reprezentate de-a lungul unui continuum pozitiv-negativ. Mai degrabă, atitudinile variază în intensitate spre ambele dimensiuni, fie pozitive, fie negative, iar indivizii pot reacționa la un anumit obiect în mod pozitiv, negativ sau ambivalent.

P. Popescu-Neveanu, [apud 3, p.46] vede atitudinea ca „modalitate relativ constantă de raportare a individului sau grupului faţă de anumite laturi ale vieţii sociale şi faţă de propria persoană". Psihologii americani R.Baron şi D.Byrne [apud 3, p.47] consideră că atitudinea se referă la „evaluările noastre cu privire la orice aspect posibil al lumii sociale, măsura în care avem reacții favorabile sau nefavorabile față de probleme, idei, persoane, grupuri sociale sau alte elemente ale vieții sociale". S. Chelcea [1, p.73] definește atitudinea ca fiind „poziția unei persoane sau a unui grup de acceptare sau de respingere cu o intensitate mai mare sau mai mică a obiectelor, fenomenelor, persoanelor, grupurilor sau instituțiilor".

Toate aceste abordări științifice, sunt orientate spre mai multe aspecte care pot fi clasificate în funcție de niște proprietăți fundamentale:

- *valența* se referă la dimensiunea evaluativ afectivă a atitudinilor. O atitudine poate fi favorabilă sau nefavorabilă, pozitivă sau negativă față de un anumit obiect.
- *intensitatea* este puterea componentei afective. Cu cât o atitudine se apropie mai mult de unul din polii extremi ai unei scale bipolare de tipul „favorabil-nefavorabil" sau „pozitiv-negativ", cu atât intensitatea ei este mai mare.
- *centralitatea* se referă la poziția unei atitudini în ansamblul elementelor ce caracterizează un individ: apartenența socială, valorile, aptitudinile, etc.
- *de diferențiere* a convingerilor reprezintă numărul de convingeri care sunt prezente în atitudine. Cu cât numărul de convingeri este mai mic, cu atât atitudinea este mai slab formată și poate fi schimbată mai ușor.
- *specificitatea* sau generalitatea reprezintă modul în care este orientată o atitudine spre un obiect sau spre o categorie întreagă de obiecte [5, p.23].

Ținând cont de specificul atitudinilor putem spune că, întotdeauna acestea generează un anumit comportament, față de un obiect sau de un subiect. Relația dintre atitudine și comportament este foarte greu de cercetat, fiind de mai bine de patruzeci de ani tema unor dezbateri foarte importante. Totuși, trebuie menționat că, un comportament nu este urmarea necesară și imediată a unei atitudini, fiindcă uneori

oamenii nu știu ce gândesc și nu acționează în funcție de ceea ce cred. În același timp, însă, o atitudine ale cărei aspecte afective, cognitive și motivaționale sunt congruente, este mai rezistentă la schimbare şi se corelează mai puternic cu un comportament ulterior [4, p.90].

Să ai o atitudine corectă față de o persoană este destul de complicat, deoarece să fii în permanență echidistant, corect și obiectiv este un lucru ce ține de un echilibru emoțional puternic. O importanță majoră în acest sens o are tipul de relație și nivelul de implicare emoțională în aceasta. Este greu de delimitat componenta afectivă de cea comportamentală, prin urmare atitudinea noastră este de fapt o reacție transpusă prin prisma unor emoții care la rândul lor generează un anumit tip de comportament. Reacția noastră la anumite evenimente este diferită nu doar prin faptul că ne diferențiem ca temperament și caracter, dar și prin faptul că avem anumite valori prioritare fundamentale de care ținem cont atunci când trebuie să luăm niște decizii sau poziții sociale.

Studiul experimental. Pandemia COVID-19 a determinat o serie de implicații cu impact puternic asupra vieții economice și sociale a populației. Am fost constrânși să ne reorganizăm stilul de viață, să revizuim anumite comportamente și să punem în prioritate valorile raportate la necesitățile existențiale. Bineînțeles, că aceste transformări au avut repercusiuni asupra atitudinilor în raport cu ceilalți și nemijlocit în relația părinte-copil.

Cercetarea în cauză are drept scop stabilirea nivelurilor de manifestare al atitudinilor parentale prin compararea rezultatelor măsurărilor efectuate în perioada pre-pandemică și rezultatele obținute conform măsurărilor actuale, în condiții de pandemie.

Tabelul 1. Repartizarea subiecților experimentali după nivelurile de manifestare a atitudinilor părintești în perioada pre-pandemică

după testul lui A.E. Varga și V.V. Stolin (%)

Atitudini	**Nivelul**		
	Scăzut	**Mediu**	**Înalt**
Acceptare	14.63%	26.82%	58.63%
Cooperare	85.36%	14.63%	0%
Simbioză	0 %	4.87%	95.12%
Hipersocializare autoritară	2.43%	7.31%	90.34%
Infantilizare/ invalidizare	17.03%	9.75%	73.17%

Conform rezultatelor studiului atitudinilor parentale realizate înainte de pandemie în baza aplicării testului elaborat de A.E.Varga și V.V.Stolin (care permite măsurarea cantitativă şi calitativă a 5 parametri ai atitudinilor parentale: acceptare–

neacceptare/respingere, cooperare, simbioză, hipersocializare autoritară, infantilizare/invalidizare) am constatat 3 niveluri de manifestare a atitudinilor parentale reflectate în tabelul 1.

Rezultatele obținute ne demonstrează că, deşi, per grup, nivelul de *acceptare* este în medie 60% iar la dimensiunea simbioză este de 95% , pentru dimensiunea cooperare însă, indicii sunt 0%, ceea demonstrează că până la pandemie această dimensiune era deja o problemă ce ține nemijlocit de relaționare și comunicare. Nivelul de manifestare a atitudinilor pentru dimensiunea *invalidizare/infantilizare* este destul de ridicat demonstrând indici de 73% iar pentru dimensiunea hipersocializare autoritară indicii au ajuns la 90%.

Acest lucru denotă faptul că lipsa de încredere şi interes pentru problemele şi proiectele de viitor ale copilului, lipsa aprecierii abilităților intelectuale şi creative a copilului și lipsa stimulării independenței, inițiativei, tratării copilului de la egal la egal poate avea consecințe grave asupra dezvoltării psihice a preşcolarului mic. Se poate vorbi despre o manifestare clară a autoritarismului în atitudinea parentală, pretinderea unei ascultări şi disciplină necondiționată, prin impunerea părerii proprii și aplicarea pedepselor drastice pentru orice manifestare de independență şi nesupunere a copilului. În consecință, acest lucru poate spori rata copiilor cu un nivel înalt al agresivității infantile. Putem afirma de asemenea despre existenta în atitudinea părintelui a tendinței de infantilizare a copilului şi atribuirii insolvabilității personale şi sociale. Copilul este tratat ca unul mai mic ca vârstă, iar toate interesele, convingerile, sentimentele lui par infantile, lipsite de seriozitate. Din această cauză părintele este tentat să nu se bazeze pe copil şi să țină sub control minuțios toate acțiunile lui iar acest lucru poate avea consecințe serioase asupra viitorului adolescent care va căuta în permanență tutelă, va fi nesigur uşor de influențat și manipulat.

Prin urmare, a fost luată decizie de a continua studiul atitudinilor parentale și a aplica testul elaborat de A.E.Varga și V.V.Stolin în situație de pandemie COVID-19 pentru a vedea în ce măsură restricțiile impuse și regimul de izolare au influențat atitudinile parentale. Părinții și copii au fost puși într-o situație dificilă de a reuși să coopereze, să învețe și să se accepte reciproc și, totodată, să manifeste autocontrol în vederea minimalizării manifestărilor autoritare.

În perioada de autoizolare au fost puse mai multe restricții cărora am fost nevoiți să ne supunem și să le acceptăm ca parte componentă și obligatorie a existenței noastre. Aceste intervenții au avut un impact profund asupra echilibrului psihoemoțional al membrilor întregii societăți. Interacțiunea fizică s-a dovedit a fi strâns legată de starea de bine a populației, sănătatea acesteia și oportunitățile sociale.

Potrivit unui raport realizat de McKinsey Global Institute [6, p.7], pandemia a provocat o scădere a satisfacției de viață, de la 6,7 puncte până la aproximativ 6,3 puncte (pe o scală de la 0 la 10, unde 0 semnifică lipsă totală de satisfacție, iar 10 – nivel înalt de satisfacție).

Prin urmare toate aceste schimbări psihoemoționale nu au putut să nu lase urme asupra manifestării atitudinilor parentale în raport cu copii. Am aplicat testul lui A.E. Varga și V.V. Stolin la un grup de 30 de părinți ai copiilor preșcolari de diferite vârste. Rezultatele sunt expuse în tabelul 2.

Tabelul 2. **Repartizarea subiecților experimentali după nivelurile de manifestare a atitudinilor părintești în perioada de pandemie conform testului A.E. Varga și V.V. Stolin (%)**

Atitudini	Nivelul		
	Scăzut	**Mediu**	**Înalt**
Acceptare	15%	25%	60%
Cooperare	73%	15%	12%
Simbioză	0%	5%	95%
Hipersocializare autoritară	1,2%	8%	90,8%
Infantilizare, invalidizare	21%	10%	63%

Conform rezultatelor obținute putem afirma că pentru unele dimensiuni cum ar fi *simbioza* sau *acceptarea* schimbări substanțiale nu s-au produs, în schimb pentru dimensiunea *cooperare* indicii arată o ușoară creștere de la 0% la 12%. Pentru dimensiunea *hipersocializare autoritară* se observă o dinamică negativă: dacă până la pandemie nivelul scăzut de manifestare a fost constatat la 2,43% din părinți, atunci în perioada pandemică această a scăzut până la 1,2%, ceea ce denotă asupra faptului că stresul și starea psihoemoțională dezechilibrată din cauza restricțiilor pandemice s-au răsfrânt asupra atitudinilor, care și au generat un manifestarea comportamentelor agresive subordonate acestui tip de atitudini. Îmbucurător este faptul că pentru nivelul de *infantilizare* indicii au scăzut de la 73% până la 63%. În linii generale, aceste rezultatele obținute demonstrează că atitudinile parentale, cel puțin pentru unele dimensiuni, necesită schimbări și implicații, fie din partea persoanelor calificate în acest domeniu, fie din partea cadrelor didactice care pot să se implice la nivel nonformal printr-o comunicare eficientă și atitudine cooperantă. În baza rezultatelor obținute, venim cu o recomandare pentru părinți: atitudinea față de copiii-preșcolari necesită a fi reexaminată și modificată. Evident, că acestea schimbări nu pot fi imediat radicale și nu pot atinge toate dimensiunile atitudinale, însă o mică ajustare în vederea îmbunătățirii relațiilor de cooperare și micșorarea nivelului înalt de

manifestare a hipersocializării autoritare ar îmbunătăți substanțial relația părinte-copil și ar spori calitatea relației de parteneriat educațional.

Concluzii. Cert este un lucru, dincolo de statistici și informații oficiale pandemia COVID-19 a lăsat urme adânci pentru fiecare dintre noi. Cu toate că acesta a creat o serie de probleme de ordin economic, social și psihoemoțional totuși am avut și unele beneficii. Am învățat să valorificăm timpul, să apreciem relațiile, să cooperăm, să privim realitatea din altă perspectivă, să schimbăm prioritățile în viață și să punem valoare pe lucruri care păreau lipsite de importanță. Ceea ce ține de atitudinea parentală pot spune că aceasta este una ambivalentă, pentru că a suferit modificări atât pozitive cât și negative.

În calitate de recomandare: ceea ce trebuie sa caracterizeze relațiile dintre părinți și copii este stima reciprocă dintre membrii familiei, dragostea părintească rațională față de copii, consecvența și unitatea cerințelor pe care le formulează părinții și ceilalți membri ai familiei față de copii, exemplul personal pe care îl oferă adulții prin manifestarea atitudinilor și faptelor, devin pentru copii un exemplu de urmat și baza pentru formarea atitudinilor general-umane.

Atitudinea părinților necesită a fi modelată în raport cu vârsta şi particularitățile individuale ale copiilor, de la dragoste, protecție, acceptare şi îndrumare către cooperare, angajare reciprocă în viața familială cu recunoașterea unei minime independențe.

Bibliografie

1. Chelcea S. Dicționar de psihosociologie. Bucureşti: INI, 1998.
2. Gherginescu R. Sinteze de psihologie socială. Partea I. Iași: Polirom, 2001.
3. Iliuț P. Valori, atitudini și comportamente sociale. Iași: Polirom, 2004. 256p.
4. Neculau A. Psihologie socială. Aspecte contemporane. Iaşi: Polirom, 1996.
5. Antoci D., Leşan L. Atitudini și orientări valorice: definiții, funcții, corelații. În: Învățământ superior: tradiții, valori, perspective, materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională. Vol.2. Chișinău: Tipografia UST, 2019. p.11-25. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/ imag_file/21-25_22.pdf.
6. COVID-19 și tinerii: efectele pandemiei asupra stării psihoemoționale a tinerilor. Disponibil: www.moldova.UNPFA.org [online: 28.01.2021].

CZU: 159.942

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI STAREA DE BINE

Diana ANTOCI, dr., conf. univ.
Catedra Psihopedagogie și Educația preşcolară, UST
Rodica RUSU, studentă ciclului I
Pedagogia în Învățământul Primar și Psihopedagogie, UST

Rezumat. Acest articol tratează reperele teoretice ale inteligenței emoționale care deține un rol important în structura personalității, deoarece asigură succesul în viața personală și profesională, în activitatea educațională, în realizarea tinerilor, în adaptarea socială, precum și în managementul de succes .Promovarea dezvoltării emoționale demonstrează că abilitatea de a regla emoțiile este o trăsătură pozitivă, care este asociată cu performanțe pozitive la locul de muncă. Astfel persoanele care posedă un nivel sporit al inteligenţei emoţionale dau dovadă de calităţi de lider şi au şanse mai mari de reuşită în varii domenii, formând, totodată, relații mai pline de armonie cu semenii lor, apelând nu numai la strategii, idei, ci și la emoții.
Termeni cheie: inteligență emoțională, performanță profesională, lider, stare de bine, emoții.

Résumé. Cet article traite des repères théoriques de l'intelligence émotionnelle qui jouent un rôle important dans la structure de la personnalité, car elle assure le succès dans la vie personnelle et professionnelle, dans l'activité éducative, dans l'accomplissement des jeunes, dans l'adaptation sociale et dans la gestion réussie . La promotion du développement émotionnel démontre que la capacité à réguler les émotions est un trait positif, associé à des performances positives sur le lieu de travail. Ainsi, les personnes qui possèdent un niveau accru d'intelligence émotionnelle font preuve de qualités de leadership et ont de plus grandes chances de succès dans divers domaines, formant, en même temps, des relations plus harmonieuses avec leurs pairs, en utilisant non seulement des stratégies, des idées, mais et des émotions.
Termes clés: intelligence émotionnelle, performance professionnelle, leadership, bien-être, émotions.

Introducere. Termenul „inteligenţă” provine de la cuvântul latin „înteligere”, ceea ce înseamnă „a relaţiona”, „a organiza”, „a stabili relaţii între relaţii”. Terminologia sugerează faptul că inteligenţa depăşeşte gândirea, care se limitează la stabilirea relaţiilor dintre însuşirile esenţiale ale obiectelor şi fenomenelor şi nu a relaţiilor între relaţii. Complexitatea acestei laturi a personalităţii derivă din modul ei de abordare în istoria filozofiei şi psihologiei. Inteligenţa nu este doar o capacitate academică, o facultate strict ştiinţifică sau un talent pentru teste. Ea reflectă o aptitudine de a înţelege mediul, de a da un sens lucrurilor şi de a imagina soluţii practice.

Inteligenţa nu este redusă doar la capacităţi verbale şi logico-matematice. Există inteligenţă raţională, care exprimă funcţii mentale, reprezentată prin coeficientul intelectual I.Q. și inteligenţă emoţională, care funcţionează pe baza sensibilităţii, reprezentată prin coeficientul emoțional (E.Q.).

Conceptul de inteligență emoțională (IE), denumit uneori coeficient emoțional (EQ), a apărut în anii 60, însă a devenit cunoscut trei decenii mai târziu, datorită lui Daniel Goleman.

Acesta a fost unul dintre promotorii conceptului de inteligență emoțională și autorul a numeroase cărți pe această temă,una dintre care fiind "Inteligenţa Emoţională" apărută în 1995 în care afirmă că omul are două minţi: una raţională şi alta emoţională [6, p. 33].

Inteligenţă emoţională este acea abilitate de a recunoaşte sentimentele noastre şi pe ale oamenilor din jur, dar şi de a le controla. Astfel, datorită posibilităţii de a sesiza diferite emoţii şi de a le numi avem oportunitatea de a acţiona şi gândi într-un anume fel, ceea ce ne ajută să fim echilibrați pe mai multe planuri (personale, profesionale, în relaţia de cuplu şi cea cu cei mici). O parte importantă a inteligenței emoționale este capacitatea de a descrie cu sinceritate propriile emoții, abilitatea de a rezista panicii și de a respinge emoțiile rele\negative (furie, gelozie, iritare, invidie, răutate).

De asemenea, mulți adepți ai acestui concept susțin că inteligența emoțională joacă un rol semnificativ în activitatea educațională, în realizarea tinerilor, în adaptarea socială, în orientarea profesională, precum și în managementul de succes, astfel persoanele care posedă un nivel sporit al inteligenţei emoţionale au rezultate mai bune la serviciu, o sănătate mentală mai bună decât a celorlalţi oameni, dau dovadă de calităţi de lider şi au şanse mai mari de reuşită în varii domenii, formând, totodată, relații mai pline de armonie cu semenii lor.

De exemplu, unii autori (R. Cooper, A. Sawaf) consideră că coeficientul de inteligență emoțională (EQ) are o pondere mai mare decât valoarea IQ.

Salovey și Mayer [11, p.187] au definit inteligența emoțională drept „o formă de inteligență socială care implică capacitatea de a monitoriza emoțiile proprii și ale altora, de a face deosebire între ele și de a folosi aceste informații pentru a gândi și a acționa". În același an, un studiu empiric a demonstrat că „aspectele inteligenței emoționale par a fi abilități, în sensul tradițional, care pot fi măsurate" [8, p.779].

Bar-On [1, p. 12] a argumentat că inteligenţa emoțională și socială sunt predictori mai buni ai succesului în viață. Autorul a definit inteligența emoțională drept „o serie de capacități, competențe și abilități non-cognitive care influențează capacitatea cuiva de a reuși să facă față cerințelor și presiunilor de mediu".

Modelul non-cognitiv al lui Bar-On [1, p.14] definește inteligența emoțională ca fiind o serie de capacități, competențe și abilități non-cognitive care influențează capacitatea cuiva de a reuși să facă față cerințelor și presiunilor de mediu".

Bar-On distinge 15 componente conceptuale care se referă la 5 dimensiuni specifice ale inteligenței emoționale și sociale. Aceste dimensiuni sunt:

- inteligența emoțională intrapersonală - reprezentând abilități, capacități, competențele și abilitățile legate de sine însuși;
- inteligența intrapersonală - reprezentând abilitățile și funcționarea interpersonală;
- inteligenta emoțională de adaptare - reprezintă abilități de adaptare la cerințele noi alele mediului prin dimensionarea eficientă a situațiilor problematice;
- inteligența emoțională de gestionare eficientă a stresului;
- inteligența emoțională a stării generale de spirit - care se referă la capacitatea de a se bucura de viață.

D. Goleman evidențiază cinci abilități generale ale inteligenţei emoţionale:

1. Conştientizarea de sine-reprezintă capacitatea de a recunoaşte şi de a înţelege stările personale şi emoţiile noastre, dar şi efectul lor asupra altor persoane. Particularităţile acestei conştientizări sunt date de încrederea în sine, evaluări personale realiste, precum şi un simţ al umorului autocritic.
2. Autoreglarea sau managementul emoțiilor personale (self-management) - este capacitatea de a ne controla sau redirecţiona impulsurile şi acele stări care au un potenţial distrugător la adresa noastră, dar şi tendinţa de a gândi înainte de a acţiona, anulând judecată pripită.
3. Motivaţia internă-remarcă acea pasiunea instrinsecă ce ne motivează mai mult decât recompensele externe când vrem să ducem un lucru la bun sfârşit. Poate fi vorba despre o credinţă interioară referitoare la lucrurile cu adevărat importante din viaţă, dorinţa de a învăţa, bucuria de a descoperi şi de a efectua ceva, sentimente care apar atunci când persoana este implicată într-o anumită acţiune.
4. Empatia- presupune abilitatea de a înţelege emoţiile altor persoane şi să posede aptitudinea de a trata oamenii potrivit reacţiilor emoţionale pe care le au. Ca semne distinctive ale sale enumerăm capacitatea de a consolida calităţile şi de a le menţine, dispoziţia de a interacţiona adecvat cu oamenii care intră în contact cu tine şi care aşteaptă ceva de la tine.
5. Abilitățile sociale – vizează priceperea de a gestiona relaţii şi de a crea conexiuni, dar şi abilitatea de a găsi un numitor comun şi de a construi o relaţie de prietenie, în asta constau abilităţile sociale. Eficienţa în a lua decizii, puterea de convingere şi priceperea în gestionarea conflictelor se numără printre particularitățile acesteia [12].

Măsurarea inteligenței emoționale. Instrumentul de măsurare a Inteligenţei Emoţionale conform modelului aptitudinal este Testul de Inteligență Emoțională Mayer-Salovey-Caruso [8, p. 7] (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, MSCEIT; Mayer, Salovey şi Caruso, 2002). MSCEIT este compus dintr-un număr total de 141 de itemi, fiind foarte asemănător cu modele de teste cognitive.

Inteligenţa emoţională ca trăsătură se măsoară cu Inventarul Coeficientului Emoţional (Emotional Quotient Inventory, EQ-i; Bar-On, 1997) [1, p. 21] care este un chestionar de Inteligenţă Emoţională pe modelul inventarelor de personalitate. EQ-i cuprinde 133 de itemi scurţi, răspunsurile fiind colectate pe o scală Likert cu valori între unu şi cinci (unde 1 = „neadevărat pentru mine" şi 5 = „adevărat pentru mine").

Un alt exemplu este Testul pentru inteligență emoțională după R. Bar-on și D.Goleman.

Testul inteligenței emoționale a Universității Swinburne (SUEIT) [10, p. 6] oferă un scor total de inteligență emoțională, precum și scoruri pe cinci factori:

1) recunoașterea și exprimarea emoțională (în sine) - capacitatea de a identifica sentimentele; proprii și stările emoționale, capacitatea de a exprima acele sentimente interioare altora;
2) emoțiile cogniției directe - măsura în care emoțiile și cunoștințele emoționalesunt încorporate în luarea deciziilor și / sau rezolvarea problemelor;
3) înțelegerea emoțiilor externe - abilitatea de a identifica și de a înțelege emoțiile celorlalți și cele care se manifestă în stimuli externi;
4) gestionarea emoțională - abilitatea de a gestiona emoțiile pozitive și negative atât proprii , cât și a altor persoane;
5) controlul emoțional - modul în care statele emoționale trăite la locul de muncă,cum ar fi furia, stresul, anxietatea și frustrarea, sunt controlate.

Aspecte tangențiale dintre inteligența emoțională și starea de bine. Inteligența emoțională, în sensul cel mai larg, este o recunoaștere în sine, și la ceilalți a sentimentelor pozitive cât și negative, capacitatea de a separa propriile sentimente de faptele goale, precum și abilitatea de a simți dispoziția, temperamentul, intonația și intenția în comunicarea cu alți oameni, indiferent dacă vă sunt cunoscuți sau îi vedeți pentru prima dată. Iar „starea de bine" este strâns legată de coeficientul emoțional care stimulează calitatea vieții unei persoane în termeni de sănătate, stare materială, accesul la educație sau servicii sociale de calitate,gradul de satisfacție al oamenilor față de viața lor, potențialul de dezvoltare, sănătatea mentală a acestora, calitatea relațiilor sociale. Prin urmare „starea de bine a fost definită prin caracteristicile individuale ale unei stări inerent pozitive (fericire), de asemenea, a fost definită pe un continuum de la pozitiv la negativ, cum ar fi de exemplu modul în care o persoană și-ar autoaprecia stima de sine, sau în termenii contextului unei persoane (nivel de trai), lipsa stării de bine (depresie) sau în cadrul unui colectiv (interrelaționarea)" [4, p. 4].

Componentele stării de bine: *Acceptarea de sine*: atitudine pozitivă față de propria persoana, acceptare a calităților și a defectelor personale, perceptie pozitivă a experiențelor și a viitorului. *Relații pozitive cu ceilalți*: încredere în oameni,

sociabilitate, nevoie de a primi şi de a da afecțiune, atitudine empatică, deschisă și calda. *Autonomie*: independent, hotărât, rezistent la presiunile de grup, evaluează pe sine după standarde personale, nu este excesiv preocupat de expectanțele și evaluările celorlalți. *Control*: sentiment de competență și control personal asupra sarcinilor, işi creează oportunități pentru valorizarea nevoilor personale, face opțiuni conforme cu valorile proprii. *Sens și scop în viață*: direcționat de scopuri de durată medie și lungà, experienta pozitivă a trecutului. bucuria prezentului și relevanta viitorului, convingerea ca merită să te implici, curiozitate [2, p. 22].

Așadar, starea noastră de spirit\de bine este doar parţial influenţată de trecut sau de factorii fizici. Restul rămâne în responsabilitatea noastră - felul în care gândim lucrurile şi cum reuşim să gestionăm anumite aspecte ale vieţii noastre, dar și emoțiile\sentimentele de către care suntem influențați. În cele din urmă ,pricepem că gestionarea inteligenței emoționale favorizează dezvoltarea si fixarea stării de bine ,datorită căreia putem întotdeauna să evităm gândurile negative, să gândim pozitiv şi să monitorizăm felul în care stilul de viaţă sau evenimentele ce ne relevă ,ne afectează starea de spirit. Astfel, inteligența emoțională în stransă legătură cu starea de bine generează condiții care stimulează încrederea în sine, avantajează autonomia și independența fiecăruia, remarcă individualitățile și îndeamnă bucuriile și plăcerile cotidiene.

Influența inteligenței emoționale la locul de muncă. Unii specialişti afirmă că EQ – coeficientul de inteligență emoțională este chiar mai important decât IQ – coeficientul de inteligență generală, mai ales în anumite situații specifice cu care ne confruntăm în viață. Un exemplu ar putea fi interviul de angajare. O persoană cu o inteligență emoțională mai mare își va gestiona mai bine emoțiile, va fi mai automotivată, va accepta feedback-ul negativ și se va înțelege mai bine cu colegii sau cu clienții.

De asemenea, inteligența emoțională are implicații în toate aspectele vieții, de la familie, pană la prieteni sau carieră. Deși părerile specialiştilor sunt împărțite putem spune că un angajat care va da dovadă de inteligență emoțională va avea șanse mai mari să aibă o performanță mai bună la locul de muncă. Persoanele care au abilitatea de a accepta criticile constructive, capacitatea de a se gândi la consecințele unei decizii înainte să acționeze, pot gestiona situațiile stresante, pot rezolva problemele complexe și pot coopera cu ceilalți, sunt acelea care se remarcă la locul de muncă.

D. Goleman în cartea „Inteligența emoțională în leadership” a consemnat despre ceea că:

„Starea de spirit pozitivă a angajaților are implicații directe asupra rezultatelor în afaceri. Stările de spirit, a dezvăluit studiul efectuat la Yale, influențează eficiența cu

care lucrează oamenii; dispozițiile optimiste stimulează cooperarea, onestitatea și performanțele în afaceri” [3, p.35]. Astfel, inteligența emoțională este o componentă a succesului și pe plan profesional.

Inteligența emoțională se dovedește a fi crucială mai ales pentru funcțiile înalte de la locul de muncă. Putem spune că un lider are nevoie de un grad mare de inteligență emoțională, pentru că în activitatea curentă este nevoit să gestioneze situații stresante și să găsească soluții fără a-i învinovăți pe ceilalți de probleme ori eșecuri.

Astfel, liderii care au inteligență emoțională pot gestiona un conflict în așa fel încât angajații să fie motivați și, de asemenea, pot stimula crearea unui mediu care îi încurajează pe ceilalți să aibă performanțe ridicate. Și performanța este uneori legată de empatie, iar liderii cu inteligență emoțională au capacitatea de a vedea ce îi face fericiți pe angajații lor. Încurajarea unui mediu relaxant poate îmbunătăți semnificativ productivitatea.

Mittal E.V şi coautorii [9, p.3] consideră că conducătorii eficienți se caracterizează prin următoarele:

- sunt conștienți de impactul lor asupra altora și ştiu să-l folosească în avantajul lor;
- au empatie față de ceilalți; totuși pot lua decizii dificile;
- sunt pasionați de ceea ce fac și demonstrează aceasta;
- echilibrează sentimentul și logica în luarea deciziilor;
- sunt comunicatori excelenți;
- creează legături personale cu oamenii,
- conduc pentru rezultate cu sensibilitate față de ceilalți.

Cei mai eficienți lideri care sunt cunoscuți au mari rezerve de empatie, perspicacitate interpersonală, conștientizare a propriilor sentimente și conștientizare a impactului lor asupra celorlalți, dar, mai important, ei aplică aceste capacități în mod judicios pentru a beneficia cât mai bine de situație. Cheia pentru aceasta este autoreglementarea: având un anumit nivel minim al acestor inteligențe emoționale, liderul va fi eficient , atâta timp cât este emoţional canalizat în mod corespunzător.

Însă trebuie să se ia în considerare și rolul important al altor calități care conduc la o conducere eficientă, cum ar fi capacitatea mentală, încrederea, integritatea, energia de propulsie și înțelepciunea.

Autoarea Fodor Daniela [5, p. 42] menţionează 4 sisteme de conducere în contextul inteligenţei emoţionale:

1. Sistemul autoritar exploatator – puterea de decizie şi controlul este concentrate la vârful ierarhiei, sistemul de comunicare este slab structurat, nu există preocupări pentru problemele oamenilor;

2. Sistemul autoritar binevoitor - asemanător cu precedentul, dar există preocupare formală faţă de problemele oamenilor;
3. Sistemul consultativ – deși se păstrează prerogativele autorităţii sistemul este sensibil la problemele şi opiniile oamenilor;
4. Sistemul participativ – sistem democrat, luderul acordă atenţie prioritară grupului, membrii grupului participă la luarea deciziilor şi îşi asumă responsabilități.

Lowe și Kroeck [7, p.389] sugerează că un lider dat poate fi atât transformator, cât și tranzacțional. Liderul transformator este unul care sporește gradul de conștientizare și interes în grup sau organizație, sporește încrederea indivizilor sau a grupurilor și încearcă să orienteze preocupările subordonaților către realizare și creștere, mai degrabă decât spre existență. Liderul tranzacțional îndeplinește nevoile subalternilor în schimbul performanţelor aşteptate de la aceştea.

Dezvoltarea inteligenţei emoționale. Unii oameni se nasc deja echipați cu inteligență emoțională, dar ea poate fi și dobândită ori îmbunătățită pe parcursul vieții prin antrenament.

1. *Îmbunătățirea relațiilor cu ceilalți*. Nu ne este ușor tuturor să fim empatici, însă putem face un efort pentru a ne pune în locul celorlalți. Astfel îi vom putea înțelege mai ușor și vom ști cum să reacționăm în anumite situații.
2. *Controlarea și gestionarea emoțiilor*. De fiecare dată când sunteți supărat sau stresat, încercați să vă mențineți calmul și căutați motivele (cauzele reale) din spatele emoțiilor negative pe care le simțiți.
3. *Asumarea responsabilității*. Asumați-vă responsabilitatea pentru acțiunile și comportamentul dumneavoastră și acceptați critica constructivă, fără a da vina pe ceilalți sau a găsi scuze pentru propriile fapte ori cuvinte.
4. *Conștientizarea modului în care emoțiile ne influențează raționamentul*. Odată ce știți exact ceea ce simțiți, vă puteți gândi la modul cum vă influențează aceste emoții gândurile și comportamentele.
5. *Transformarea emoțiilor negative în emoții pozitive*. Odată ce identificați ceea ce simțiți, veți decide în mod autentic dacă emoția va fi considerată „amic” sau „dușman”. Furia poate ajuta în anumite momente, când vreți să vă apărați un principiu, însă vă poate influența negativ atunci când aveți o discuție cu un coleg la locul de muncă.
6. *Observarea sentimentelor celorlalți*. Înțelegerea modului în care simt ceilalți oameni este unul dintre elementele cheie pentru creșterea gradului de inteligență emoțională. Acordând atenție emoțiilor pe care ceilalți le simt, putem înțelege mai bine cum percepția și comportamentul acestor persoane pot fi influențate [12].

Concluzii. Inteligența emoțională este o componentă din sfera personalității care influențează toate aspectele vieții – de la partea personală la cea profesională și ne ajută să atingem mai ușor obiectivele pe care ni le-am propus, să fim parteneri, prieteni sau angajați mai buni. Așadar, inteligența emoțională ne ajută să căutăm căile şi să aplicăm soluțiile de succes în activitate.

Bibliografie

1. Bar-on R. Development of the Bar-On EQ-i: A measurement of emotional and social intelligence. Paper presented at the 105th annual convention of the American Psychological Association. Chicago: IL, 1997.
2. Băban A. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Ed. a III-a. Cluj-Napoca: ASCR, 2011.
3. Goleman D., Richard B., Mckee A. Inteligența emoțională în leadership. Ediția a III-a. Curtea Veche Publishing, 2018.
4. Evaluarea stării de bine a copilului în școală. Ministerul Sănătăţii. Institutul Naţional de Sănătate Publică. 2017-2019.
5. Fodor D. Inteligenta emotionala si stilurile de conducere. Iaşi: editura Lumen. 2009. 152 p.
6. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam, 1995.
7. Lowe K.B., Kroeck K.G. Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: a meta-analytic review. Leadership Quarterly, 1996, Vol.7, p. 385-426.
8. Mayer J.D., Dipaolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. In: Journal of Personality Assessment. 1990, v. 54, p.772-781.
9. Mittal E.V., Ekta Sindhu E. Emotional Intelligence & Leadership. In: Global Journal of Management and Business Research. 2012. Volume 12. Issue 16.
10. Palmer B., Stough C. Workplace SUEIT Swinburne University Emotional intelligence Test - Descriptive Report. Organizational Psychology Research Unit, Swinburne University. AU. 2001. p.5-10.
11. Salovey P. Mayer J. D. Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality. 1990.
12. https://www.clinicaoananicolau.ro/inteligenta-emotionala/

CZU: 159.9

ABORDĂRI TEORETICE ÎN CONCEPTUALIZAREA WELL-BEING-ului VERSUS ORIENTĂRI VALORICE

Diana ANTOCI, dr., conf.univ.
Catedra Psihopedagogie și Educație Preşcolară, UST
Elena SUMAN, masterandă, anul I, UST

Rezumat. Articolul dat redă un studiu teoretic asupra conceptului de well-being și orientări valorice. În primul rând, am analizat conceptul de well-being în opinia diferitor cercetători. În al doilea rând, am discutat natura orientării valorice și sistemul structural pe care le formează. De asemenea, am remarcat trei perspective teoretice asupra aspectelor tangențiale ale orientărilor valorice și well-being-ului.
Cuvinte-cheie: well-being-ul, orientări valorice.

Summary. The article includes theoretical approach on well-being concept and values. First, we analyzed the concept of well-being in opinion of different researchers. Second, we discussed the nature of value orientations and the structural system they form. Also, we noted three theoretical perspectives of tangential aspects of values and well-being.
Keywords: well-being, value orientations.

Introducere. Studii prin care se încearcă să se definească conceptul de well-being sunt mai puțin explorate, cu atât mai mult corelarea lor cu orientări valorice. Însăși conceptul de well-being, tradus în română ca ”starea de bine” și ”bunăstarea psihologică” este un domeniu amplu și mai puțin cercetat, iar întrebarea despre cum ar trebui definit acest concept rămâne fără un răspuns concret.

Cu toate acestea, există mai mulți oameni de știință din diferite domenii care s-au preocupat de cercetări al acestui concept, iar rezultatele obținute ne oferă o imagine de ansamblu asupra principalelor abordări teoretice. Datorită spectrului larg și interesului sporit în ultimele decenii asupra acestui concept, well-being-ul a suportat un șir de tratări, a generat termeni noi, a trezit curiozitatea empirică, fapt pentru care s-au realizat un șir de studii în laborator și în teren pentru a identifica cauzele, factorii, mecanismele de bază, consecințele, etc.

În general, well-being-ul unei persoane implică crearea de condiții pentru dezvoltarea personală, asigurând adaptarea psihologică a individului în societate, dezvoltarea optimă a personalității pentru a stabili legături sociale armonioase și auto-realizare.

Poziții științifice în conceptualizarea well-beeing-ului și orientărilor valorice. Well-being-ul este legat, de asemenea și de conceptul de fericire, al fiecăruia dintre

noi. Măsurătorile recente asupra stării de bine, propuse de psihologul american Richard Lazarus, fac referire la o evaluare globală a fiecăruia dintre noi, evaluare legată de felul în care ne atingem scopurile existențiale și ne aduc fericire [2].

De asemenea, cei mai mulți cercetători au evidențiat două tipuri de well-being: subiectivă și obiectivă. Well-being-ul subiectiv este o noțiune abordată frecvent în științele social-umanistice, tangențială cu alți termeni, cum ar fi ”calitatea vieții”, ”satisfacția de viață”, ”starea de bine psihologic”.

Well-being mai este definit de Landen și Wang [apud 2] ca fiind percepția subiectivă a individului asupra sănătății psihologice și a calității vieții pe plan cognitiv și afectiv. Cercetătorii Bradburn, Lucas, Diener, și Suh [1; 8] au susținut în lucrările lor că componenta cognitivă se referă la semnificația personală asupra sănătății mintale și a satisfacției în viață iar, dimensiunea afectivă include experiența emoțională personală care poate fi pozitivă sau negativă. Trebuie subliniat faptul că well-being-ul unui individ poate fi determinat numai în contextul normelor și orientărilor valorice existente, semnificative pentru o persoană. Ce valorizăm mai mult, aducem mai mult în viața noastră și facem aceasta legat de percepția pe care o avem despre noi înșine, despre rolul nostru în propria viața, în contextele relaționale parcurse în acord cu scopurile noastre, acestea din urmă ne ajută să evaluăm starea noastră de bine ca fiind una pozitivă.

Schwartz și Bilsky [7] consideră valorile personale drept reprezentări cognitive pentru cele trei nevoi umane universale: nevoia biologică, nevoia de interacțiune socială și nevoia de suport social, instituțional. Cercetătorii au evidențiat 10 valori, probabil, cele mai universale, datorită faptului că împlinesc cele trei nevoi menționate mai sus.

Teoria valorilor umane de bază (A theory of a universal psychological structure of human values) propusă de către S. Schwartz și Bilsky [6], în prezent, este una dintre cele mai solicitate abordări în studiul valorilor. Această teorie prezintă o încercare de a lua în considerare unitatea, universalitatea structurii valorilor umane (tipuri motivaționale), indiferent de caracteristicile culturii și ale societății.

Experiența bogată în cercetări empirice în cadrul abordărilor lui Schwartz, au condus la o serie de schimbări în metodologia de cercetare în sine și, ulterior, în modelul propus de cercetător. În prezent, ultima versiune a modelului Schwartz [8] a fost modificată de autor în 2015. Conform acestei teorii, valorile evidențiate de cercetător formează un continuu motivațional circular (Figura 1). Valorile apropiate în cerc exprimă motivații compatibile; aceleași acțiuni pot exprima cu ușurință ambele

motivații. Valorile opuse în cerc exprimă motivații concurente; aceleași acțiuni nu pot exprima cu ușurință ambele motivații.



Fig. 1. Structura circulară a zece valori de bază, patru valori de ordin înalt și două surse motivaționale subiacente (adaptată de Schwartz, [9])

După cum se poate observa în figura 1, Schwartz S. H. [6] definește cele 10 valori drept universale și exhaustive. Apoi observă că ele se grupează pe două axe polare, având la cele două extreme ceea ce psiho-sociologul israelit numește „orientări valorice de ordin înalt”. Prima axă opune deschiderea la schimbare (explicând auto-direcționarea, stimularea și o parte din hedonism) și conservatorismul (care grupează tradiționalismul, securitatea și conformismul). Cea de-a doua axă contrastează autorealizarea (puterea, realizarea și o parte din hedonism) și preocuparea pentru ceilalți (universalismul și benevolența). De asemenea, în cursul unei generalizări și mai mari a valorilor, vedem opțiuni pentru opunerea orientărilor valorice la focalizarea socială și personală. Cele două cercuri exterioare din figura 1 specifică alte două principii care organizează relațiile între valori, și anume, orientarea spre creștere și dezvoltare, fără anxietate și auto-protecția, evitarea anxietății.

Valorile noastre reprezintă ceea ce considerăm important și merită urmărit în viață, iar well-being-ul reprezintă cât de fericiți și mulțumiți suntem de viața pe care o ducem. Studiile anterioare privind relațiile dintre well-being și orientări valorice au adoptat în mare măsură una din cele trei perspective, propuse de cercetătorii Schwartz S. H., Roccas S., și Oppenheim, S. [5; 6] în articolul intitulat respectiv ”Valori și well-being” (Values and well-being). Potrivit cercetătorilor, prima perspectivă urmărește să

explice relațiile directe dintre valori și well-being. A doua examinează congruența (sau similitudinea) dintre valorile oamenilor și valorile predominante în mediul lor ca determinant al well-being-ului. A treia perspectivă cercetează realizarea obiectivelor valorice ca sursa well-being-ului. În acest articol vom cerceta mai îndeaproape cea dintâi perspectivă, și anume, relația dintre valori și well-being-ul.

Bilsky și Schwartz S. H. [6] au fost primii psihologi sociali care au identificat valori sănătoase versus valori nesănătoase. Bazându-se pe cercetările lui Maslow și Rokeach [6], au susținut că valorile sănătoase sunt transformări cognitive ale nevoilor de dezvoltare, iar valorile nesănătoase sunt transformări cognitive ale nevoilor de deficiență.

Atât Sagiv L. cât și psihologul Schwartz S. H. [5; 7] din Israel au remarcat trei mecanisme prin care valorile și well-being-ul pot fi corelate. În primul rând, realizarea unor valori sănătoase poate duce la percepții (de exemplu, oamenii sunt amabili), atitudini (de exemplu, toleranță) sau comportamente (de exemplu, oferă ajutor) care, la rândul lor, sporesc well-being-ul. În schimb, realizarea unor valori nesănătoase poate duce la percepții (oamenii amenință), atitudini (intoleranță) sau comportamente (evită pe alții) care, la rândul lor, subminează well-being-ul.

În al doilea rând, urmărirea sau realizarea unor valori sănătoase poate duce direct la well-being, deoarece satisface nevoile intrinseci, auto-actualizate. În schimb, urmărirea unor valori nesănătoase nu satisface nevoile intrinseci și poate solicita o activitate stresantă de protecție a ego-ului.

Primele două mecanisme susțin că urmărirea unor valori particulare influențează well-being-ul ocazional. Cel de al treilea mecanism prezintă direcția ocazională inversă, adică, nivelul well-being-ului influențează prioritățile valorice. Spre exemplu, oamenii care se simt în siguranță și mulțumiți de viață au resursele emoționale și cognitive necesare pentru a-și urmări autonomia (auto-direcționarea) și entuziasmul (stimularea) și a avea grijă de well-being-ul celor apropiați (bunăvoință) sau a societății și naturii (universalism). În schimb, oamenii care se simt nesiguri și amenințați sunt preocupați de propriile lor probleme și nu au resursele necesare pentru a urmări aceste valori. Ei pun în evidență valori a căror realizare promite o mai mare siguranță, certitudine și ușurare a anxietății (securitate, conformitate, tradiție și putere).

Concluzie. Autorii care au studiat orientările valorice ale personalității relevă că acestea sunt cele mai importante elemente în structura personalității. Totodată, well-being-ul reprezintă calitatea vieții noastre. De asemenea, putem conchide existența unei corelații dintre well-being și orientări valorice. Observăm că unele valori sunt mai

sănătoase decât altele, în funcție de context. În dependență de natura lor, valorile sporesc sau subminează well-being-ul.

Bibliografie

1. Bradburn N. M. The structure of psychological well-being. Oxford, England: Aldine, 1969. 318 p.
2. Lazarus R. Emoție și adaptare. O abordare cognitivă a proceselor afective. București: Editura Trei, 2011. 688 p.
3. Lucas R. E., Diener E., Suh E. Discriminant validity of well-being measures. In: Journal of Personality and Social Psychology, 1996, p.71.
4. Rokeach M. The nature of human values (Vol. 438). New York: Free press, 1973.
5. Sagiv L., Roccas S., Oppenheim S. Values and well-being. In:. Positive Psychology in Practice. By S. Joseph (Ed.) 2nd Edition. New York: John Wiley, 2015. p. 103-121.
6. Schwartz S., Bilsky W. Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications. In: Journal of Personality and Social Psychology, 1990, p. 878–891.
7. Schwartz S. H. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In: Advances in experimental social psychology (Vol. 25). New York: Academic Press, 1992. p.1-65.
8. Schwartz S. H., Sortheix F. M. Values and subjective well-being. In: Handbook of well-being. E. Diener, S. Oishi, L. Tay (Eds.). Salt Lake City, 2018.
9. Schwartz S. H. (in press). Basic individual values: Sources and consequences. In: Handbook of value. D. Sander and T. Brosch (Eds.), Oxford: UK, Oxford University Press, 2015.

CZU: 37.015.3+159.922.7:373.24

GESTIONAREA SITUAȚIILOR DE CONFLICT INTERPERSONAL ÎN GRUPA DE COPII PREȘCOLARI

Nadejda BARALIUC, doctor în pedagogie
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

Abstract. The management of conflict situations consists in possessing a management of interpersonal relations in the group of preschoolers approached in relation to the types of didactic activity carried out in the preschool institution, common activities, games and activities of free choice, etc. The approached aspect is the degree of involvement and direction of the educator in relation to the child's activity.
Keywords: relationship manganese, conflict, preschool, socialization, conflict mediation.

Managementul relațiilor interpersonale, dintre educatoare și copii include aptitudinile manageriale în domeniul relațiilor interpersonale pe care educatoarea le exercită în raport cu preșcolarii percepuți ca grup [3, p. 221].

Cercetările științifice definesc multe concepte a noțiunii de "management", dar toate conținuturile definițiilor tratează diferit această noțiune. Considerăm valabilă definiția managementului clasei de elevi/grupei de preșcolari dată de Romiţă şi Iucu (2006): "Domeniul de cercetare în științele educației, care studiază atât perspectivele de abordare a clasei de elevi (didactică și psihosocială), cât și structurile dimensionale ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relațională, operațională și creativă) în scopul facilitării intervențiilor cadrelor didactice în situații de criză educațională: indisciplină; violență, non implicare etc." și în cazul grupei de preșcolari, identificăm perspectiva didactică și cea psihosocială de abordare a grupei, specifice managementului [4, p. 41].

Managementul relațiilor interpersonale în grupa de preșcolari este abordată în raport cu tipurile de activitate didactică realizate în instituția preșcolară, activități comune, jocuri și activități la libera alegere ș.a. Aspectul abordat este gradului de implicare şi dirijare a educatoarei în raport cu activitatea copilului.

Activitățile comune implică cel mai mare grad de dirijare din partea cadrului didactic, fie că activitatea se desfășoară frontal, pe grupuri sau individual. În acest sens educatoarea este privită ca un conducător al grupului, ea nu mai rămâne doar un simplu transmițător de cunoștințe sau organizator al condițiilor de asimilare a acestora de către copii, ci și un manager al grupei de preșcolari.

Din perspectiva psihosocială a managementului grupei evidențiam necesitatea socializării copiilor, cât mai devreme, în vederea dezvoltării comportamentului social și a personalității acestora.

Interacționând sociale copii și adulții sau copii-copii, preșcolarii își dezvoltă anumite abilități de relaționare și învață noi comportamente sociale necesare pentru adaptarea la viața reală. De cele mai multe ori, învață cum să interpreteze o anumită situație și în funcție de acordul sau dezacordul celorlalți în situații similare.

Copiii au nevoie permanentă de ghidare din partea adulților în ceea ce privește recunoașterea și respectarea regulilor de comportament în anumite situații sociale. Ei învață cel mai bine anumite comportamente sociale atunci când sunt stabilite clar regulile și limitele.

La această vârstă principala modalitate de dezvoltare a abilităților sociale o reprezintă jocul. O parte importantă a jocului o reprezintă jocul simbolic. În cadrul acestuia, copiii au ocazia să-și exerseze abilitățile sociale esențiale: să coopereze cu ceilalți, adaptându-și comportamentele, să fie toleranți fată de membrii grupului, să accepte că nu toate lucrurile vor decurge după cum doresc ei, să răspundă adecvat celorlalți, să-i ajute pe cei din jur și să accepte să fie ajutați.

Pentru un managementul eficient al grupei de preșcolari este important tratarea acestuia ca un microgrup, format de mai multe persoane, aflate în relații de interacțiune și dependență reciprocă, mediate de implicarea într-o activitate comună cu norme și valori care reglează comportamentele. Fiecare copil, în dependență de individualitatea sa, își „dezvoltă" o modalitate proprie de a reacționa la evenimentele din jurul său, în colectivitate apar stări tensionante provocate de cauze diferite, manifestate în forme diferite, de scurtă sau de lungă durată, cu efecte imediate sau îndelungate.

În relațiile interpersonale în grupa de copii pot exista dezacorduri legate de atitudini diferite, scopuri diferite, roluri diferite, responsabilități diferite, etc. De cele mai dese ori factorii care duc la apariția dezacordurilor sunt, de cele mai multe ori de natură internă și se materializează în conflicte. Un conflict poate fi mediat, arbitrat sau negociat, metoda negocierii s-a dovedit a fi cea mai eficientă în practica managerială.

Managementul grupei de copii poate fi definit din aspectul *relației educator-copii*, al cărei scop este dezvoltarea personalității copilului și din aspect *de problematica specifică* adică metodele folosite în gestionarea conflictelor. Aceste aspecte solicită la maxim intervențiile educatorului în reglarea comportamentelor. Conflictele dintre copii sunt generate din următoarele cauze:

- sentimente neîmpărtășite;
- existența grupurilor, prieteniilor;
- felul de situație de adaptare;
- o sarcină grea, nouă;
- un membru agresiv al gupei;

- lipsa spațiului suficient;
- insuficiența materialelor didactice;
- distribuirea rolurilor;
- lipsa de precizie în repartizarea sarcinilor, enunțarea cerințelor;
- nerespectarea rutinei;
- valori morale și sociale diferite;
- percepții diferite ale realității;
- interese diferite și preocupări diferite;
- nerespectarea nevoilor psihologice: respectul de sine, liniștea interioară, afecțiunea.

Conflictul este ceva firesc în viața cotidiană, fiecare dintre noi a fost implicat în una sau mai multe conflicte care ne influențează la fel și copii, conflictele sunt rutina viții lor datorită conflictelor ei învață să relaționeze. Abordarea sistematică a acestora conduce la conștientizarea situației de conflict de către toți cei implicați. Oricine poate să trateze situațiile conflictuale astfel încât comportamentul *„atacatorului”* să nu afecteze respectul față de propria persoană și să nu fie lezat.

Reguli în mediere a conflictelor:

1. **Să nu judeci!** Mediatorii sunt imparțiali, chiar dacă ei cred că una din pârți are dreptate și una greșește;
2. **Să nu dai sfaturi!** Uneori mediatorii se pot gândi la soluții ale conflictului, dar ei nu trebuie să le sugereze celor implicați; e conflictul lor, lăsați-i să și-l rezolve singuri, așa cum doresc. Doar atunci se vor simți cu adevărat responsabili.
3. **Să fii în mod egal empatic!** Un mediator empatic încearcă să înțeleagă ce simt cei doi implicați în conflict, imaginându-se în locul fiecăruia, înțelegând lucrurile din perspectiva lui. Evitați să treceți de partea cuiva, dar încercați să înțelegeți cum vede fiecare lucrurile.
4. **Păstrează confidențialitatea!** Oamenii se simt mai bine când vorbesc despre sentimentele și problemele lor, dacă știu că mediatorii nu vor spune nimănui despre conflictul lor.
5. **Arată că îți pasă!** Mediatorii țin cont de procesul de mediere și de oameni. Ei fac tot posibilul să-i ajute pe ceilalți să se înțeleagă și să-și rezolve conflictele. Dacă mediatorii respectă procesul de mediere, ceilalți vor avea încredere în proces pentru a-și rezolva problema [4, p. 285].

Copiii pot reacționă neașteptat, reacțiile lor negative, în cadrul unui conflict, se structurează pe mai multe niveluri, ele fiind însă reacții predominant afective și subiective. Copilul adoptă de multe ori comportamente inadecvate în relațiile cu

ceilalți, precum și în atitudinea față de sine însuși. Ne vom opri asupra unor asemenea conduite și anume: egoismul, negativismul, răsfățul, încăpățânarea, minciuna.

Egoismul – este dragostea exagerată de sine. Egoistul raportează totul la sine și acest lucru duce la izolarea copilului față de ceilalți. Egoismul nu este ceva înnăscut, permanent și nemodificabil, fiind de cele mai multe ori un efect al răsfățului.

Negativismul, neascultarea, nesupunerea – aceste trăsături strâns legate între ele se manifestă prin refuzul sau rezistența opusă în fața cerințelor externe. Cauzele care pot sta la baza acestor manifestări sunt: exigența irațională sau lipsa de autoritate, răsfățul, neînțelegerea necesității respectării unor cerințe. Trebuie să facem distincție între nesupunere, neascultare pasivă provocate de inerție, de o fire visătoare sau uitarea unor cerințe și nesupunerea activă izvorâtă din revoltă, din dorința de a nu se supune. Avem nesupunere parțială (față de educator) și nesupunere globală, ceea ce duce la grave devieri de comportament. În astfel de situații vina aparține ambelor părți implicate. Descoperind erorile făcute, putem negocia noi reguli de comportament. Este importantă consecvența în aplicarea regulilor respective.

Răsfățul – este un factor negativ în dezvoltarea copilului. Deși se confundă, de multe ori, cu *alintarea,* există însă deosebiri între ele. Oricărui copil îi place să fie alintat. Dacă alintarea este exagerată, trecându-se peste limita normalului, se ajunge la faza anormală de răsfăț. Copilul își permite multe gesturi nepermise la vârsta lui.

Încăpățânarea – Un copil este etichetat ca fiind încăpățânat dacă persistă cu îndârjire într-o atitudine negativă față de o obligație impusă de adulți. Ea este o comportare negativă și nu trebuie confundată cu *ambiția*. Ambiția este un sentiment constructiv, care poate deveni creator. Încăpățânarea este un defect, nu o calitate. Dojenirea pe un ton calm și fără să fie însoțită de amenințări fără rost este eficientă. Cearta și morala făcute unui copil încăpățânat nu trebuie să se desfășoare în public. E de preferat ca discuția să se facă mai târziu, când criza de încăpățânare a trecut și se poate discuta liniștit cu copilul.

Minciuna – este o conduită de eschivare, în general destinată să evite o mustrare. De multe ori, în mod inconștient, părinții își învață propriii copii să mintă, prin promisiunile zilnice care nu sunt îndeplinite. Dacă un copil va fi pus să mintă că unul dintre părinți nu este acasă, atunci când e căutat de o persoană nedorită, greșeala va fi dublă, el va fi învățat să mintă și este învățat că poate trece peste obligațiile sociale recurgând la minciună. Copiii nu sunt naivi, orbi sau surzi. Pe măsură ce se dezvoltă psihic, ei vor să știe totul și sunt de preferat discuțiile oneste, pe înțelesul lor, fără a ambala realitatea în minciuni. Factori care pot cauza minciuna la copii:

- părinții așteaptă prea multe de la ei;
- lipsa unei explicații plauzibile pentru un anumit comportament;

– lipsa unei educații consistente;
– lipsa de atenție acordată de semeni sau adulți;
– teama, frica de pedeapsă;
– dorința de autoafirmare.

Minciuna poate fi, de asemenea, o manifestare tipică a tendinței de supraapreciere. Unii copii mint din dorința de a-i acoperi pe alți copii („onoare”). Orice vină ascunsă prin minciună trebuie sancționată, astfel încât să înțeleagă că vina se agravează mințind; sinceritatea reduce vina și pedeapsa. Din educație trebuie eliminate procedeele care induc teamă în legătură cu recunoașterea greșelii. La baza tratării individuale e necesar să stea încrederea în copil [2, p. 107].

Pentru a dirija eficient un conflict, cu astfel de copii, educatoarea va trebui să comunice eficient prin alegerea cuvintelor potrivite în momentul potrivit, timpul alocat rezolvării, medierii conflictului fiind scurt. Se vor propune dezbateri și negocieri scurte și un feedback imediat și apropiat.

Este datoria cadrului didactic de a-i ajuta pe acești copii să obțină o imagine cât mai clară despre ei înșiși și despre societate și să transformăm conflictele în exemple educative. Capacitatea educatoarelor de a gestiune conflictele într-un mod constructiv contribuie la sănătatea mentală individuală și de grup. Abilitățile pentru rezolvarea unor conflicte între copii nu s-au studiat științific până acum în procesul de formare al educatoarelor, dar experiența și cunoașterea psihicului copilului ne-au arătat cum să procedăm în soluționarea situațiilor conflictuale. Pentru a fi eficientă în rezolvarea unui conflict, cadrul didactic își va diversifica modul de a acționa, alegând ceea ce este mai oportun pentru situația respectivă. Va fi oricând capabilă să își schimbe strategia, ca să rezolve optim situația de conflict. Educatoarea trebuie să rămână o persoană atentă și imparțială.

Copilul ajutat de către educatoare, se va simți în siguranță deoarece vede în ea un sprijin la care poate apela oricând are nevoie. Având susținerea educatoarei, scad evident șansele ca alt copil să refuze să se joace cu el. Dacă totuși acela refuză, va fi un prilej bun de a-l învăța pe copil cum să facă față acestei situații fără a se supăra, spunându-i: *„Nu-i nici o problemă, vom ruga pe altcineva”.*

Un alt aspect important pentru astfel de copii se referă la modul în care îi învățăm să se integrezi într-un joc în desfășurare. De obicei, ei sunt învățați să-și ceară voie, ex: „Pot să mă joc și eu?, Tu în ce te joci acum?”. Îi puteți învăța să folosească semnale nonverbale cum ar fi zâmbetele, gesturi care indică interes.

Orice intervenție cu copiii constă în stabilirea unei relații pozitive cu aceștia, deoarece copiii au nevoie să simtă că lumea este un loc sigur, că oamenii sunt predictibili și că ei merită să fie iubiți, indiferent de performanțele pe care le obțin.

Copiii care se joacă mai mult timp împreună învață prin încercări și erori și funcționează în rezolvarea conflictelor. De asemenea, ei ajung să-și dea seama de particularitățile unui copil privind rezolvarea unui conflict.

Cadrul didactic trebuie să înțeleagă cauzele diverse ale comportamentelor nedorite, abordând strategii adecvate de prevenire a conflictelor dintre copii:

- să utilizeze metode pozitive de disciplinare, să nu recurgă la comportamente violente verbale și fizice;
- să implice copiii în stabilirea unor reguli clare ale grupei privind comportamentul și participarea la activități, să discute cu ei despre necesitatea acestora, manifestând respect pentru părerile fiecăruia;
- să ia măsuri de prevenție pentru a evita comportamentul nedorit;
- să respecte pașii de rezolvare a conflictelor: descrierea faptelor, fără a învinovăți; exprimarea sentimentelor față de ceea ce s-a întâmplat; identificarea alternativelor, cum cred că s-ar putea proceda pentru a rezolva situația;
- să propună sarcini care necesită colaborarea între copii și găsirea unor soluții comune, să ofere copiilor proiecte la care să lucreze în cooperare; în realizarea proiectelor.

Copii care au încredere în educatoare cere ajutor, care vizează recunoașterea de către copii a propriilor limite, a abilităților insuficient dezvoltate și nevoia unei ghidări din partea adulților sau colegilor. În cazul în care ajutorul este cerut de la ceilalți colegi, crește posibilitatea unor colaborări și a legării unor prietenii. Când se ivește o situație în care trebuie să ajute pe cineva, este important să vorbiți cu copiii despre asta și să le explicați consecințele acțiunii. Copiii nu se nasc cu calități caritabile, a face acte de caritate reprezintă un comportament care se cultivă în timp, prin modelare, prin ghidare și prin oferirea posibilității de practicare.

Bibliografie

1. Băban A. Consiliere educațională. Cluj Napoca, 2001
2. Botiş A., Tarău A. Disciplinarea pozitivă. Cluj Napoca: ASCR, 2004.
3. Froyen L., Iverson A. Management la nivel școlar și la clasă: educatorul-lider reflectiv (ediția a 3-a). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. AM, 1999.
4. Iucu R. B. Managementul clasei de elevi. București: Polirom 2006. 272 p.
5. Saphiro D. Conflictul şi comunicarea. București: ARC 1998, 320 p.
6. Stan E. Managementul clasei. București: Aramis, 2006.
7. Joiţa E. Managementul educațional. București: Editura Polirom, 2000.
8. Jinga I. Managementul învățământului. București: Editura Aramis, 2002.

CZU: 373.24+659.3

VALORIFICAREA EDUCAȚIEI PENTRU MASS-MEDIA ÎN INSTITUȚIA DE EDUCAȚIE TIMPURIE

Liudmila CIOLAC, manager IET nr. 194, mun. Chișinău
Cristina BURLAC, cadru didactic IET nr. 194, mun. Chișinău

Trăim într-o lume media. Semnificația și rolul culturii media crește incredibil astăzi, iar educația pentru mass-media devine baza formării unui nou tip de cultură a personalității. Aceasta este o nouă formă a vechii metode de predare prin vizualizare și ascultare, deoarece această tehnologie permite utilizarea simultană a diferitelor moduri de prezentare a informațiilor: text, numere, grafică, animație, video și sunet.

În general, educația media este o direcție în pedagogia modernă care susține studiul comunicării în masă de către copii *(presă, televiziune, radio, cinema, video etc.)* Scopul unei astfel de educații este de a pregăti o nouă generație pentru viață în condiții informaționale moderne. Modelul educației media necesită utilizarea mijlocelor didactice de dezvoltare a interesului cognitiv al preșcolarilor în condițiile psihologice și pedagogice adecvate și va oferi un nivel adecvat de disponibilitate a copilului de a studia într-o instituție de învățământ de educție timpurie.

Cu toate că în curriculum se oferă ca competență specifică pentru educația digitală *Recunoașterea și aplicarea tehnologiilor, resurselor digitle interactive, în diferite contexte educaționale și cotidiene, dând dovadă de responsabilitate față de securitatea personală* doar pentru vârsta de 5-7 ani, copiii manifestă interes pentru mass-media de la o vârstă mai mică.

Copiii de 3-4 ani se uită la fotografii pe o bază tipărită, apoi pe un suport electronic. La această vârstă se pune accent pe îmbogățirea vocabularului.

Copiii de 5-6 ani își îmbunătățesc abilitățile dobândite anterior, sunt capabili să lucreze program cu sunet. La această vârstă, se formează idei despre suportul electronic al unui disc, copiii se familiarizează cu probleme tehnice: introduceți, deschideți un disc, salvați pe disc, ștergeți de pe disc.

Copiii de 6-7 ani lucrează independent în unele programe. Ei dezvoltă abilitatea de a face poze singuri, de a transfera orice text media pe computer, de a folosi text media atunci când elaborează un proiect, colaj.

S-a stabilit că dezvoltarea intereselor cognitive ale preșcolarilor în procesul de utilizare a educației media este un factor important în pregătirea educațională și de creștere a unui copil pentru învățare într-o instituție de educație timpurie.

- tipul de activitate devine integrat, include activitatea intelectuală și creativă ca componente necesare.

Ca să se poată realiza procesul de predare și învățare a domeniului de activitate *Științe și tehnologii* e necesar ca fiecare instituție să fie dotată cu tehnica necesară: ecrane, laptopuri, conexiune la internet, tablă interactivă, dispozitive digitale, jucării interactive.

În procesul educațional, tehnologiile de educație media se bazează pe materialul jocurilor, basmelor. Cu ajutorul jucăriilor, copiii joacă povești celebre din programe de televiziune, le repovestesc reciproc, pregătesc felicitări, colaje pentru părinți. Copiii preșcolari au acces la astfel de tipuri de text media (fotografii, ilustrații, desene, imagini, sunet, suporturi *(aparat de fotografiat, laptop.)* . Copiii sunt capabili să creeze cele mai simple produse ale creativității animației :proiecte multimedia , proiecte de sunet și muzică, colaje, fragmente video și audio, diapozitive. Orice proiect întocmit de copii poate avea o orientare practică : dă-i mamei, arată-i celorlalți copii, pregătește-te pentru un concurs, lasă-l ca un suvenir la grădiniță.

Metode de educație media prin care se realizeaza procesul educațional:

- joc (modelarea activităților artistice și creative ale creatorilor de text media, improvizație);
- verbal (poveste, conversație, discuție și soluționarea unei probleme problematice, dialog, discuție, analiză);
- vizual (vizualizarea materialului audiovizual);
- reproductiv;
- cercetare;
- euristic;
- problematic.

Aceste metode se bazează pe următoarele *principii didactice* : dezvoltarea socio-culturală a unei persoane creative în procesul educațional; caracter științific; instruire sistematică și accesibilă; legătura dintre teorie și practică; vizibilitate, activitate a publicului copiilor; trecerea de la învățare la activitate independentă; conexiunea învățării cu realitatea înconjurătoare; fundal emoțional pozitiv; luând în considerare caracteristicile individuale ale copiilor.

Ca o îmbunătățire a calității procesului educațional, considerăm că reînnoirea educației bazată pe tehnologia activităților este implementată nu numai în activități educaționale directe cu copiii, ci și în proiecte de informare și comunicare (integrare cu resurse media), în care copiii și părinții, precum și educatorii și absolvenții grădiniței pot fi la curent cu ce se petrece în instituția de educație preșcolară. Astfel am organizat

Toamna de aur, *Săptămana poveștilor* prin transmisiune online părinților. O alta activitate online petrecută de copii cu implicarea unei jucării interactive a fost demonstrată studentelor de la Universitatea de Stat din Tiraspol cu sediul în Chișinău.

O astfel de deschidere în educația preșcolară este deosebit de importantă în rezolvarea problemelor educaționale moderne. În acest sens, în timpul implementării acestor activități, s-a acordat o atenție specială creării condițiilor pedagogice necesare și favorabile pentru atingerea obiectivului stabilit, utilizarea diferitelor instrumente metodologice. Acestea includ:

- organizarea studiilor media ca un proces sistematic, intenționat, creativ; planificarea acestora sub formă de activități ale copiilor, într-un anumit context socio-cultural;
- adaptarea elementelor necesare de cunoștințe teoretice despre textul media la caracteristicile de vârstă ale copiilor, reducându-le la nivelul de înțelegere al preșcolarului;
- pe parcursul studiilor media, activitățile copiilor sunt însoțite de activități demonstrative vizuale ale educatorului;
- utilizarea pe scară largă a diferitelor forme de joc în procesul de organizare a activităților comune cu copiii;
- aprobarea sistematică, sprijinul emoțional al activităților copilului de la educator.

Utilizarea tehnicilor educaționale media în activitățile proiectului copiilor și adulților le permite copiilor să formeze: capacitatea de a percepe și transmite informații; înțelegerea, evaluarea ilustrațiilor vizuale; exprimarea unei poziții personale la o imagine, o afirmație, ajută la obținerea unor rezultate bune în formarea competenței comunicative, informaționale și cognitive, creative a preșcolarilor. Drept urmare, copiii, nu numai în activități educaționale directe folosind resursa media, pot lucra cu informații prezentate în formă electronică, ci și în tipuri independente de activități pentru copii, inclusiv activități de proiect.

Copiii preșcolari primesc informații despre lumea din jurul lor prin percepția vizuală, astfel încât vizualizarea este cel mai important instrument pentru dezvoltarea cuprinzătoare a copiilor.

Utilizarea prezentărilor multimedia educaționale permite:

- creșterea eficienței procesului de învățare și dezvoltare a copilului;
- deschide noi oportunități pentru educație,
- susține în mod constant cadrele didactice într-o stare de căutare creativă de a compune singuri prezentările, ținând cont de vârsta copiilor și aici fiecare cadru didactic își are cartoteca electronică personală.

Educația media nu este informatică și nu ne propunem să predăm, să lucrăm cu diferite programe ce se învață la universitate la un computer. Obiectivul nostru este să contribuim la dezvoltarea generală a personalității copilului prin educație media.



Fig. 1. Prezentarea activității publice pentru studenții de la UST cu implicarea unui robot

Bibliografie

1. Albulescu I. Educația și mass-media. Comunicare și învățare in societatea informațională. Cluj-Napoca: Dacia, 2003. p.81-122.
2. Cadrul de Referință al Educației Timpurii din Republica Moldova, aprobat de Consiliul Național pentru Curriculum al MECC, octombrie, 2018.
3. Cucu G. Educația și mass media. București: Licorna, 2000. p. 4-37.
4. Curriculum pentru educație timpurie. Chişinău, 2019.
5. Educația informală și mass-media. Coordonatori: Gh. Bunescu, El. Negreanu. Bucuresti: Institutul de Științe ale Educației, Laboratorul Teoria Educației, 2005.

CZU: 373.24+39

PREȘCOLARUL – SUBIECT VALORIZATOR AL FOLCLORULUI

Tatiana CRÎJANOVSCHI, doctorandă, UST
Nicolae SILISTRARU, dr. hab., prof. univ.

Cultura însușită în familie poate să concorde, mai mul sau mai puțin, cu cea din grădiniță, în care urmează a se integra copilul. Cultura preșcolară va deveni predominantă în formarea copilului, datorită caracterului continuu, dirijat și sistematic al procesului de aculturare exercitat asupra lui. În grădiniță copilul este supus unei constrângeri, unei presiuni de a-și însuși valorile socialmente recunoscute și dezirabile și un model cultural și de personalitate potrivit idealului de om al societății.

Apropierea copilului de cultură, integrarea culturii în viața actuală și viitoare a copilului încep din cea mai fragedă vârstă și continuă toată viața. În familie, în instituția preșcolară și școlară, în viața socială copilul își însușește valorile culturale, le transformă în bunuri proprii, învață să-și rânduiască viața conform lor. Perioada primei copilării este cea mai propice introducerii copilului în cultură, asimilării de către copil a valorilor culturale. Mijloacele și modalitățile prin care se realizează acest proces sunt dependente de valorile promovate de societate și de particularitățile psihice ale celor care urmează să și le însușească.

Educația însăși este un fapt de cultură, ca produs al – practicii social-istorice a omenirii și ca transmițătoare de valori. O primă, și deosebit de importantă etapă a procesului de inculturare a individului se desfașoră în familie. Aici copilul învață primele și cele mai importante comportamente sociale și tot aici se pun bazele formării personalității sale.

Vârsta preșcolară este vârsta unor achiziții psiho-comportamentale fundamentale a căror calitate va influența în mare măsură nivelul de adaptare și integrare a copilului în fazele evoluției și dezvoltării lui. Pentru a constitui o ofertă educațională a timpului său, educația desfășurată în grădiniță trebuie să reflecte problemele contemporanietății și să încerce să întâmpine prin mijloace specifice expectanțele pe care societatea de azi le formulează pentru prima etapă a educației formale.

Copilul este capabil sa identifice binele și răul, frumosul și urâtul, dreptul și nedreptul. Argumentul invocat frecvent în sprijinul aprecierilor valorice este autoritatea adultului: pentru că așa a zis mama/tata/doamna educatoare. Este capabil să înțeleagă anumite reguli și învață să le respecte în împrejurările jocului și ale

activităților organizate în grădiniță.

Folclorul constituie unul din principalele mijloace educative folosite de pedagogia populară, el oglindește, totodată, și gândirea pedagogică a poporului și reprezintă creația artistică – literară, muzicală, kinetică, comportamentală sau ceremonială – aparținând culturii populare spirituale [1, p. l5]. Aici găsim indicii referitori la idealurile educative ale poporului, metodele, formele, procedeele de educație și instruire folosite de popor.

După o altă opinie conceptul de *folclor* include cultura sau arta tradițională, colectivă, populară, eventual sătească și este identificată o dată cu întreaga cultură populară, alteori numai cu literatura populară, apoi cu arta populară.

Prin *folclor* se înțelege și totalitatea producțiilor artistice de cunoaștere colectivă a realității. Conceptul de folclor include, potrivit lui N. Băieșu [1, p. 151], totalitatea culturii spirituale a țărănimii, obiectivată mai întâi în poezia, muzica, dansul, obiceiul, jocul și arta populară.

Ceea ce este comun între aceste variante de interpretări este prezența sintagmelor de „creație artistică”, „artă tradițională”, „producții artistice”, „cultură spirituală”, adică a unui consens după care folclorul întrunește producțiile artistice, spirituale ale culturii populare.

Niciodată și nicăieri o cultură n-a luat naștere în afara naturii umane. Ea a reprezentat și reprezintă totalitatea, valorilor materiale și spirituale create de om în procesul muncii sociale și individuale desfășurate de-a lungul existenței sale istorice, căci nimic nu s-a putut înfăptui fără jertfă și sacrificiu de sine. Pe bună dreptate, A.D. Xenopol spunea că „*importanța nemijlocită a culturii naționale este că menține și dezvoltă un popor la conștiința de sine*” [7], fiind în consens cu Hegel *„popoarele sunt ceea ce sunt înfăptuirile lor*”.

Folclorul este „unul din elementele de păstrare a *pedagogiei populare.* Este temelia pe care s-au constituit creațiile populare orale, care este viața poporului. Actualmente noi trebuie să privim aceste creații ca pe niște lucrări specifice ale străbunilor noștri, care întruchipează în sine gândurile și sentimentele poporului, care reflectă istoria lui, natura, existența, creații viabile care vor ajuta la educația generației în creștere [8, p. 45].

Folclorul transmite atitudinea poporului față de un fenomen sau altul al vieții. La toate popoarele *cultura tradițională* se bazează pe unele și aceleași elemente: *povești, legende, mituri, cântece, povești povățuitoare, proverbe, zicători, cântece sau formule ritmico-melodice pentru elementele naturii, animale, plante, elemente ale vieții sociale (familia, școala, satul), formule numărători, cântece de joc (individuale,*

de grup, cu diverse obiecte); cântece si jocuri legate de anotimpuri și de sărbătorile de Crăciun și de Anul Nou: urări, plugușor, sorcova, colinde, cântece de stea, Lazărul, Caloianul etc. Însă ele reflectă diferite idealuri, specifice acelor popoare care le-au plăsmuit. Poporul transmite și păstrează numai acele *modele,* care cu adevărat îi pot forma ceva omului, cu un anumit efect. De aceea unele mijloace educative, metode se duc în trecut, altele se dezvoltă, și acestea, la rândul său, sunt corelate strâns cu schimbările condițiilor de activitate și independență a poporului.

Din cea mai fragedă vârstă copilul a fost înconjurat cu grijă de creațiile poetice orale, în care se reflectă înțelepciunea populară. La început sunt *cântecele de leagăn,* apoi *poveștile, ghicitorile, zicătorile* [1, p. 43]. Folclorul a ajutat copilului să facă cunoștință cu existența, istoria poporului său. Cu ajutorul folclorului adulții îi apropiau pe copii de cultura națională, le educau sentimentul mândriei pentru poporul din care fac parte.

Folclorul se constituie ca parte integrantă a culturii naționale. Prin folclor înțelegem totalitatea faptelor de cultură populară, transmise prin cuvânt și practici. Tot ceea ce, în aceste manifestări ale culturii populare, se organizează în text – cântat, scandat sau, pur și simplu spus, alcătuiește *literatura populară* sau *folclorul literar*.

Examenul estetic al folclorului literar, așadar, implică o abordare specifică, determinată de existența orală a acestei literaturi, de neîntrerupta ei mobilitate. Semantismul poeziei sau prozei populare, al celorlalte categorii folclorice, structura lor imaginară, substanța metaforei, alegoriei sau simbolului reprezintă, în mare măsură, subsumarea estetică a unor valori culturale care pot ține de cultura materială, sau de mitologie, sau de structuri comportamentale, sau de istorie etc. Odată integrate contextului poetic, aceste valori nu-și pierd sensul și identitatea.

În folclorul literar finalitatea este precumpănitor estetică. Când textul e intercalat de practici și rituri integrate, de regulă, unui cerimonial, vorbim despre *folclorul obiceiurilor,* în ansamblul căruia scopul urmărit este, în primul rând, practic [8, p. 67].

Împreună cu literatura cultă, folclorul relevă particularitățile psiho-spirituale ale unui popor. Folclorul se distinge prin câteva trăsături specifice, care se află în relații de intercondiționare și determinare reciprocă. Caracteristicile folclorului sunt reprezentate prin: caracterul oral; caracterul anonim; caracterul tradițional; caracterul colectiv; caracterul sincretic; caracterul pedagogic.

Folclorul este o enciclopedie poetică vie a vieții populare. El oglindește în forme multiple și variate sentimentele, gândurile și năzuințele poporului nostru în diferitele etape de dezvoltare.

Folclorul păstrează și transmite tradițiile poporului nostru în toate acțiunile desfășurate cu ocazia diferitelor evenimente și contribuie la îmbogățirea și extinderea orizontului cultural-artistic al copiilor, la educarea sentimentelor de dragoste și admirație, mândrie și respect față de creația populară.

Operele folclorice îmbogățesc impresiile preșcolarului, îl învață a găsi răspunsuri la întrebările ce i-au apărut, îl educă în baza exemplului eroului literar.

De aceea sarcina educatorului este de a le dezvălui copiilor valoarea ei cognitivă, trezindu-le totodată, dorința de a cunoaște operele folclorice, devenind nu numai izvor de cunoștințe și bucurii, ci și mijloc puternic de comunicare și de influență educativă.

În vederea realizării acestor direcții principale în munca educativă se organizează activități de: *citire, povestire artistică, memorizare, repovestire și povestire creatoare, dramatizare, la care copiii paticipă cu plăcere* [8].

La aceste activități educatorul reieșind din conținutul tematicii abordate trebuie să urmărească patru scopuri: *estetic, educativ, instructiv și de îmbogățire a vocabularului.*

Cele mal cunoscute creații din folclorul copiilor sunt cântecele-formule și recitativele numărători. Cântecele-formule au o vechime foarte mare pentru că amintesc de practicile magice, când omul încerca să îmblânzească spiritele și forțele devastatoare ale naturii.

Moștenirea pe care am primit-o trebuie dusă mai departe de preșcolarii pe care-i educăm pentru că un popor trăiește prin ceea ce lasă fiilor săi. Este bine să cunoaștem și să transmitem copiilor măcar un strop din ceea ce a creat omul simplu de la țară cu iscusința minții și cu căldura sufletului său.

Vom enumera câteva căi de reabilitare a *educației morale în societate* și în grădiniță:

- De datoria educatorului este prezența zilnică a efortului personal conștient și sistematic de autoperfecționare morală. Este necesară înțelegerea că fiecare ar trebui să lucreze cu sine însuși din punct de vedere moral și să utilizeze *folclorul copiilor în acest scop*. Înțelegerea trebuie să ducă la un exercițiu moral de lungă durată și la aplicarea textelor respective în procesul educativ;
- E necesară utilizarea pe larg a creațiilor populare orale în scopul formării personalității copilului și a comportamentelor respective: social, cognitiv, afectiv, verbal, motor și volitiv;
- E importantă sporirea răspunderii personale în educația morală a tinerei generații, aportul altor factori educaționali la realizarea educației morale; de

datoria educatorului este de a convinge familia să participe activ la formarea profilului moral al tinerei generații, căci bazale comportamentului moral se pun anume în primii șapte ani de viață.

Toate aceste creații ale copiilor au rol formativ de modelare a personalității, a gândirii și a exprimării, fiindcă ele se realizează prin cuvântul convingător și nu prin cuvântul autoritar utilizat de ţtiinţă. Cuvântul convingător pătrunde în conștiință prin imagini, sentimente, potențial creativ, muzicalitate, modele, prin valorile reflexive ale limbii. Procesul de modelare se realizază, mai ales, prin faptul că folclorul reflectă procesul de formare a sentimentelor, reacțiilor, ideilor, atitudinilor, intenționalităților, al stărilor de conștiință, al modelelor și îi determină să le trăiască, să participe alături de eroi, să și le însușească.

Perioada preşcolară este însoțită de schimbări importante în viața copilului, ceea ce îi provoacă dezvoltarea intensă somatică și psihică. Intrarea copilului în instituția preşcolară, noile cerințe înaintate de grădiniță și de familie solicită toate posibilitățile lui de adaptare și generează o mare varietate de conduite. Contradicțiile dintre cerințele externe și posibilitățile interioare ale copilului devin mai acute din cauza dezvoltării lui explozive și formării comportamentelor, conduitelor sale sociale. În aceste condiții copiii devin tot mai comunicativi și mai sociabili..

La vârsta preşcolară mică are loc familiarizarea continuă a copilului cu componentele principale ale realității și mediului înconjurător. Copilul însușește și acumulează elementele principale ale culturii personalității, care corespund valorilor moral-spirituale ale umanității.

Bibliografie

1. Băieșu N. Însemnătatea educativă a folclorului pentru copii. Chișinău, 1980.
2. Bostan Gh. Studii și materiale de folclor. Chișinău: Ed. Știința, 1971.
3. Botezatu E. Poezia și folclorul: puncte de joncțiune. Chișinău: Ed. Știința, 1987.
4. Comişel E. Folclorul copiilor. București: Ed. Muzicală, 1982.
5. Folclorul copiilor. Chișinău: Ed. ARC, 2015.
6. Gorovei A. Folclor și folcloristică. Chișinău: Ed. Hyperion, 1990.
7. Xenopol A.D. Noțiunea valorii în istorie. București: Ed. Carol Gobl, 1905.
8. Silistraru N. Etnopedagogie. Chișinău: Centrul Ed. al USM, 2020.

CZU: 37.015.3+159.922.7:373.24

SPECIFICUL FORMĂRII REPREZENTĂRILOR ELEMENTARE MATEMATICE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREŞCOLARĂ

Ludmila FADEEV, educator, grad didactic I
IET 201 „Mărțișor”, or. Durlești, mun. Chişinău
Valentina MÎSLIȚCHI, dr., conf. univ.,
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Însușirea cunoștințelor, formarea abilităților, atitudinilor vizate prin activităţile matematice, au o deosebită importanță în dezvoltarea generală intelectuală a copiilor, ca şi în pregătirea în vederea intrării în şcoală. Familiarizarea cu mulțimile de obiecte ale căror elemente, întâlnite în mediul înconjurător, au o natură variată, contribuie la lărgirea sferei de cunoştinţe, precum cele referitoare la cantitate, mărime, culoare, numărul de elemente. Descoperirea şi perceperea corectă a acestor însușiri se realizează prin legătura nemijlocită cu realitatea din jur, în procesul mânuirii de către copil a obiectelor concrete sau a imaginilor acestora. Această acţiune directă cu obiectele favorizează dezvoltarea analizatorilor tactili, vizuali, auditivi, olfactivi, gustativi. Pe baza aceasta, se acumulează primele cunoştinţe despre mulțimi, despre modul cum sunt distribuite în spaţiu, despre modul concret prin care se conservă, creşte sau descrește o cantitate. În acest fel se stimulează dezvoltarea proceselor de cunoaștere ca percepțiile, reprezentările, memoria. Gândirea, cu operațiile sale (analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea) şi însușirile ei (rapiditatea, flexibilitatea, independența, originalitatea) se exersează intens şi sistematic, ca urmare a activităţii permanente şi variate desfăşurate cu copiii, în scopul alcătuirii mulțimilor după anumite criterii (formă, mărime, culoare, poziţie spațială), al stabilirii de relaţii între diferite mulțimi (echipotenţă, neechipotenţă), al ordonării acestora, al asocierii numărului cu mulțimile de obiecte.

Rezolvarea acestor sarcini de către copii contribuie, totodată, la educarea atenţiei voluntare şi a puterii de concentrare asupra aceluiași gen de activitate pe perioade de timp din ce în ce mai lungi, a interesului pentru activitate, la coordonarea mişcărilor mâinii de către analizatorul vizual şi auditiv. În procesul formării reprezentărilor matematice, copiii îşi exercită vorbirea, însușesc terminologia adecvată, care îi ajută să exprime corect şi cu ușurință gândurile şi rezolvă eficient diverse sarcini. Activităţile desfăşurate în scopul formării reprezentărilor matematice permit realizarea unei permanente corelații între toate cunoștințele însușite de copii în cadrul altor activităţi

(observări, lecturi după imagini, desen, jocuri didactice). Exercițiul individual efectuat sistematic, în conformitate cu cerinţele educatoarei, contribuie la formarea capacităților de muncă intelectuală şi practică, a simțului de ordine şi disciplină [4].

Teoria acţiunilor mentale dezvoltată de I.P. Galperin poate fundamenta activitatea de predare-învățare-evaluare a matematicii, prin analiza celor trei niveluri ale procesului de însușire a cunoștințelor:

1. Nivelul acţiunilor materiale sau „ acţiunea materializată" vizează forma materială de desfășurare a activităţii bazată, în prima fază, pe împărțirea în elemente componente, iar în cea de-a doua fază, pe „desprinderea acelor însușiri ale lucrurilor care constituie obiectul apărării acţiunii". Din punctual de vedere al metodologiei didactice, acţiunea materialului presupune prezenţa, folosirea sau crearea unor „obiecte-materiale", scheme, diagrame, machete, desene, grafice, mulaje, corpuri geometrice reprezentative etc.

2. Nivelul acţiunii verbale implică „transpunerea acţiunii în forma limbajului oral". Această acţiune include două momente complementare: realizarea sarcinii fără sprijinul direct al obiectelor de referință; valorificarea „limbajului cu voce tare".

3. Nivelul acţiunii interiorizate, care include, de asemenea, două moment complementare: trecerea de la limbajul exterior cu voce tare la limbajul exterior pentru sine, cu valoare de „instrument al gândirii; perfecţionarea acţiunii, prin eliminarea totală a conţinutului senzorial supus generalizării şi abstractizării.

Aceste trei niveluri caracterizează activitatea de predare-învăţare-evaluare a matematicii în sens prioritar formative. Respectarea lor determină calitatea acţiunii, superioritatea acţiunii, indiferent de gradul de exprimare şi de complexitatea stabilită în conformitate cu programa şcolară. În toate situaţiile, termenul „generalizare", promovat în esență de demersul matematic, exprimă „ economia mijloacelor prin care se realizează" sarcina didactică „şi siguranţa cu care ea este efectuată".

Formarea acţiunii mentale prin proiectarea adecvată a sarcinilor didactice specifice matematicii presupune o anumită gradație didactică şi psihologică, pe parcursul a cinci etape:

1. *Etapa formării reprezentării preliminare a obiectelor concrete* marchează baza de orientare a acţiunii.

2. *Etapa îndeplinirii acţiunii în forma ei materială* marchează momentul generalizării pe baza concretă senzorială a elementelor absolut necesare realizării acţiunii. În această situaţie, subiectul devine conştient de toate verigile problemei, prezentată cu ajutorul diferitelor materiale didactice puse la dispoziție care „păstrează legătura cu formele iniţiale mai complexe".

3. *Etapa transferului acţiunii în planul limbajului oral* marchează desprinderea acţiunii de sprijinul obiectelor concrete, perceptibile sau cu rezonanță reprezentativă în planul senzorial. În această etapă subiectul este capabil de o conştientizare a raporturilor abstracte predare-învăţare şi de comunicarea acestora într-o formă riguroasă, care depăşeşte simpla exprimare reproductivă. Sarcina didactică este perfectibilă prin „generalizare multilaterală" şi de esențializarea continuă, conştientă.
4. *Etapa limbajului interior* marchează saltul realizat „în minte" prin structurarea mijloacelor de exprimare. Subiectul îşi reglează – autoreglează activitatea prin „comenzi pentru sine" care se dovedesc într-adevăr mai eficiente în plan informativ şi, mai ales, formativ psihologic, chiar dacă „ prin formă şi conţinut obiectual vorbirea pentru sine nu se deosebește de acţiunea la nivelul limbajului sonor".
5. *Etapa construirii acţiunii intelectuale* marchează perfecţionarea deplină a mecanismelor limbajului interior. Subiectul realizează acţiunile de instruire prin valorificarea la parametri superiori a limbajului, care declanșează imediat un lanț de operații eficiente care „decurg automat şi în afara limitelor autoobservației".

Concluzia pe care o avansează I.P. Galperin se axează pe legătura dinte noțiunea dobândită prin interiorizarea acţiunii şi „proceselor care au adus la construirea ei". În acest sens, „fiecare etapă înseamnă o formă de reflectare a obiectului şi a acţiunii însăşi, fiecare generalizare, fiecare reducere, fiecare grad nou de însușire înseamnă schimbări continue în cadrul fiecăreia dintre aceste forme". Treptele parcurse nu dispar, ele reunesc, într-o formă restrânsă, un sistem ascendent care stă dincolo de acţiunea prezentă şi care formează partea principală a contribuţiei psihologice. Predarea matematicii permite valorificarea acestui fenomen psihologic descris de I.P. Galperin foarte sugestiv: „împletirea formelor reflectate şi a formelor transformate ale acţiunii iniţiale este atât de complexă încât formează un adevărat labirint" [apud 1, p.126-128].

D. Ausubel consideră că dezvoltarea intelectuală desfășurată între dimensiunea sa concretă şi cea abstractă poate fi divizată în trei stadii evolutive distincte: stadiul preoperațional; stadiul operațiilor logice concrete; stadiul operațiilor logice abstracte. Ele implică diferite maniere de proiectare pedagogică a conţinutului matematicii în conformitate cu nivelul de maturitate atins în plan psihologic şi cu treptele de evoluție socială. În stadiul preoperaţional, copilul are capacitatea de a deosebi prin efort propriu, dirijat în plan pedagogic şi psihologic, unele „abstracții elementare". Acestea reprezintă concepte elementare care au semnificație din perspectiva experienţei individuale a „unui individ anume", experienţa concretă empirică generalizată la nivelul preoperaţional. D.Ausubel justifică această teză prin exemplul „formării noţiunii de cub". Acest exemplu se referă la capacitatea subiectului de a-şi forma o

imagine reprezentativă prin generalizarea unor însușiri concrete care țin de conceptul respectiv. Cadrul didactic asigură însă reliefarea elementelor care trebuie reprezentate printr-un instructaj orientativ, care înlesnește indirect procesul de abstractizare a semnificației „conceptul concret” rezultat din asamblarea exemplelor alese, respectiv din construcţia unei „imagini compuse”, care încorporează însușirile percepute şi reprezentate la nivelul superior, printr-un spirit de observaţie perfecționat.

Din punct de vedere metodologic, procesul declanșat prin însușirea conceptului cere drept condiţie esenţială „accesul copilului la o serie de exemple concrete” care cuprind „ansamblul de însușiri definitorii pentru motivarea în formare”. D. Ausubel evidenţiază, de asemenea, rolul conceptului elementar, care stă la baza învățării noțiunilor matematice pe diferite grile de complexitate. O dată cu însușirea conceptului elementar, copilul devine capabil să înţeleagă o propoziție care include un astfel de concept. Deși plasat în anumite situaţii concrete, inevitabil, copilul va fi în stare să folosească asemenea propoziții la rezolvarea unor probleme simple.

Alt aspect pe care J. Piaget şi colaboratorii l-au studiat, a fost construcţia dreptei în cadrul cercetărilor referitoare la spațiul proiectiv. Tehnica utilizată a fost următoarea: pe mese pătrate sau rotunde copilul trebuie să așeze o serie de bețe de chibrit în line dreaptă-reprezentând niște stâlpi pentru o linie telefonică (fiecare chibrit este amplasat, pentru a se putea menține în poziție verticală, într-o mică rondelă de plastilină). Pe baza acestui experiment simplu, s-au descris următoarele stadii: Stadiul I – înainte de 4 ani – copilul nu poate construi dreapta chiar dacă ea trebuie să fie paralelă cu una dintre marginile mesei pătrate. Stadiul II – 4-7 ani – copilul construiește o dreaptă paralelă cu imaginea mesei, eșuând însă în cazul în care linia face un unghi cu o margine a mesei; eliberarea sa de sugestiile perceptive exercitate de marginile mesei este posibilă doar în jurul vârstei de 6 ani. Stadiul III – începând de la 7 ani – copilul construiește dreapta fără a fi influențat de marginile mesei; el realizează construcţia prin procedeul „vizării” [apud 1, p. 112].

Teoria studiată a lui J. Piaget impune ca organizarea învăţării să se realizeze în funcţie de stadiul dezvoltării copilului, de succesiunea structurilor de cunoaştere şi a operațiilor specifice. Obiectivele specifice activităţilor matematice surprind succesiunea treptelor de învăţare în domeniul cognitiv, iar organizarea învăţării trebuie să se realizeze ţinând cont de implicațiile pe care J. Piaget le atribuie dezvoltării stadiale:

- *Ordinea achiziţiilor matematice să fie constantă* – achiziția conceptului de număr este ulterioară achiziției mulțimii, iar în succesiunea temelor ce pregătesc numărul

există o ordine logică (grupare, clasificare, ordonare, seriere, punere în perechi, conservare, număr).

- *Fiecare stadiu se caracterizează printr-o structură* – cunoașterea condiţiilor specifice fiecărui nivel intermediar ce influenţează dezvoltarea joacă un rol important în metodologia obiectului.
- *Caracterul integrator al structurilor* – structurile specifice unui substadiu devin parte integrantă în structurile vârstei următoare şi determină implicații matematice în achiziția conceptului. Achiziţiile matematice dintr-un anumit stadiu sunt preluate şi valorificate în condiţii noi la nivelul următor; de exemplu, achiziția conceptului de conservare a masei trebuie valorificată la conservarea numerică pentru a fi înţeleasă descompunerea numărului [apud 4, p. 36].

Z.P. Dienes valorifică implicațiile matematice ale teoriei lui J.Piaget în elaborarea unui sistem de învăţare a conceptelor matematice cu accent pe învățarea prin acţiune şi experienţă proprie a copilului şi folosirea materialelor structurate (piese logice, riglete). În acest sistem, structurile matematice sunt dobândite sub forma acţiunii, imaginii sau simbolului, materiale structurate constituind mijloace de construcţie prin acţiune a structurilor. Valoarea materialului structurat creşte în măsură în care el reușește să evidențieze atributele esenţiale ale noţiunii, iar jocul capătă o poziţie privilegiată, în sensul că, prin joc şi îndeosebi prin jocul logic, se înlesnește dobândirea noţiunii de mulțime, reflecție şi a elementelor de logică.

Z.P. Dienes identifică trei stadii în formarea conceptelor matematice la vârsta preşcolară, cărora le sunt specifice diferite tipuri de jocuri:

1. Stadiul preliminar – în care copilul manipulează şi cunoaşte obiecte, culori, forme, în cadrul unor jocuri organizate fără un scop aparent.
2. Stadiul jocului dirijat – jocuri structurate organizate în scopul evidențierii constantelor şi variabilelor mulțimii.
3. Stadiul de fixare şi aplicare a conceptelor – ce asigură asimilarea şi explicitarea conceptelor matematice în așa-numitele jocuri „practice” si „analitice” [4, p. 36].

Z.P. Dienes formulează patru principii de bază de care trebuie să se țină cont în conceperea oricărui model de instruire centrat pe formarea unui concept matematic:

1. *Principiul constructivității* orientează învățarea conceptelor într-o succesiune logică, de la nestructurat la structurat. Astfel, este indicat să se treacă de la jocul manipulativ (nestructurat) la jocul de construcţii (structurat), în scopul clasificării noțiunilor.
2. *Principiul dinamic* este reflectat în drumul parcurs de copil în instruire prin activităţi ludice. Astfel, învățarea progresează de la un stadiu nestructurat „de joc” la un stadiu

mai structurat „ de construcţie”, în care se asigură înţelegerea unui fapt matematic şi care apoi se integrează într-o structură matematică.
3. *Principiul variabilității matematice* asigură formarea gândirii matematice ce are la bază procesele de abstractizare şi generalizare. Se impune, deci, ca familiarizarea cu noțiunile matematice să se facă în situaţii matematice variate prin experienţe.
4. *Principiul variabilității perceptuale* exprimă faptul că formarea unei structuri matematice se realizează sub forme percepute variate. Respectarea acestui principiu conduce la apariţia operației de abstractizare, ce va sprijini formarea gândirii matematice [4, p. 37].

Integrarea în practică educaţională a acestor principii conduce la dobândirea unor reprezentări matematice şi concepte sub forma concretizărilor pe materiale structurate în scopul transferului aceleiași structuri matematice prin acţiune dirijată, imagine, simbol verbal sau nonverbal. Aceasta se justifică prin faptul că diverse însușiri ale obiectului nu apar în aceleași condiţii în percepție şi în reprezentare. Astfel, cercetările au dovedit că, în reprezentările preşcolarilor, au prioritate însușirile funcționale, componente prin care se acţionează, chiar dacă acestea nu sunt dominante, reprezentarea se formează, deci, ca o construcţie ce apare în condiţii speciale. Cum J. Piaget consideră că reprezentarea rezultă din imitația conduitei umane, operațiile de imitare organizate vor sprijini reproducerea prin imagine a obiectului dacă sunt integrate într-un context operațional perceptiv, reprezentativ pentru copil. Astfel, funcţia de simbolizare pe care o îndeplineşte reprezentarea este determinată de contextul activităţii.

Perioada preşcolară este caracterizată printr-o învăţare ce face apel la experienţa copilului, iar literatura psihologică de specialitate demonstrează că accelerarea dezvoltării psihice a preşcolarului se poate obține prin introducerea de orientări verbale adecvate. Orientarea verbală este, în perioada preşcolară, superioară celei intuitive, dar cuvântul devine eficient numai asociat cu intuitivul (reprezentările). În formarea gândirii, el are un rol activizator, iar în activităţile matematice este utilă valorificarea posibilităţilor sale funcționale; cuvintele pot îndeplini funcţii de planificare în acţiune numai dacă semnificația lor reflectă o anumită experienţă legată de obiectele cu care acţionează. Astfel, cercetările efectuate de psihologi relevă faptul că preşcolarii înțeleg raporturile spaţiale indicate prin cuvintele „sub” şi „deasupra” şi acţionează corect numai dacă sarcina „pune acoperișul deasupra casei” are sens pentru copil. În caz contrar, dacă sarcina cere să „așeze acoperișul sub casă”, copiii greșesc, sunt dezorientați şi ignoră sarcina cuvântului pentru că raporturile spaţiale cerute ies din normal [4, p. 37].

La copilul de 3-4 ani, experienţa ce constituie suportul semantic al cuvintelor este de ordin senzorio-motor şi perceptiv. Copilul afirmă, dar nu explică; gândirea ce însoțește limbajul nu este de fapt gândire logică, ci inteligenţă intuitiv-acțională, întrucât gândirea preşcolarului nu operează cu concepte abstracte (este prelogică). J. Piaget afirmă că logica gândirii infantile este intuiția. Restructurarea acestei forme de gândire se produce prin interiorizarea acţiunilor. Există, deci, o legătură şi o interacțiune directă între planul concret acțional şi cel verbal. Ele se află în strânsă corelație şi se îmbogățesc reciproc.

La vârsta de 5-6 ani acţiunile verbale nu mai sunt subordonate situațiilor sincretice, ci se supun „logicii obiectelor", în măsura în care sunt dirijate de reguli. L.S. Vîgotski introduce în procesul învăţării cuvântul şi limbajul ca instrumente de instruire în completarea percepției şi observaţiei prin acţiuni. Formarea noţiunii matematice necesită relevarea, compararea şi reunirea mai multor caracteristici precum: numărul obiectelor într-o mulțime, relaţiile cantitative între mulțimi pentru a determina procesele activităţii perceptive obiectuale şi a celei mentale, necesare pentru formarea noțiunilor corespunzătoare. Deci, pentru a-şi forma reprezentări conceptuale corecte, copilul trebuie să însușească procedee de activitate mentală cu ajutorul cărora se realizează sinteza caracteristicilor unei anumite clase de obiecte, căci operațiile mentale corespunzătoare și structurile cognitive (reprezentările şi conceptele) rezultă din acţiunile practice, se fixează în cuvinte şi în operațiile cu cuvinte şi sunt orientate prin scopul și condiţiile activităţii practice (I.P. Galperin). Rolul activităţilor matematice în grădiniţă este de a iniţia copilul în „procesul de matematizare", pentru a asigura înţelegerea unor modele uzuale ale realităţii având ca ipoteză de lucru specificul formării reprezentărilor matematice pe nivele de vârstă. Procesul de matematizare trebuie conceput ca o succesiune de activităţi-observare, deducere, concretizare, abstractizare, fiecare conducând la un anumit rezultat.

La vârsta de 3 ani, copilul percepe mulțimea ca pe o colecție nedeterminată care nu are încă structură şi limite precise. El diferenţiază prin limbajul lor singulare de grupuri de obiecte (un copil-mulți copii), dar mulțimea nu este percepută ca un grup distinct. Copiii de 3-4 ani au manifestări tipice în contact cu noțiunea de mulțime datorită caracterului percepţiei la această vârstă. Astfel, experimentele au evidenţiat următoarele aspecte caracteristice: copiii percep mulțimea în mod nedeterminat şi numai dacă este compusă din aceleași fel de obiecte (jucării); percepția diferențiată a cantității se reflectă în limbaj (păpușă-păpuși); copiii nu percep limitele mulțimii şi nici criteriul de grupare (relaţia logică dintre elemente); copiii nu percep schimbările cantitative ce pot interveni (nu observă dacă dintr-o mulțime cu 6-7 obiecte se adaugă

sau se iau 1-2 obiecte) şi nici însuşiri cantitative; culoarea şi forma sunt dominante sub raport perceptiv; intuițiile elementare ale numărului sunt prenumerice, lipsite de conservare; copilul observă absenţa unei singure bomboane [4, p. 38].

La vârsta de 4-5 ani reprezentările despre mulțimi se dezvoltă şi copilul percepe mulțimea ca pe o totalitate spațial-structurată. Acţiunea manuală însoţită de cuvânt şi de percepție vizuală conduce la înţelegerea mulțimii şi copilul face abstracţie de determinările concrete ale elementelor sale. El numără subordonat însă condiţiile spaţiale concrete în care percepe mulțimea. Prezentarea cuvântului în arsenal lingvistic al copilului nu indică şi dobândirea noţiunii desemnate prin cuvânt (de exemplu, conceptul de clasă sau mulțime se consideră dobândit dacă este înţeles, în plan psihologic, ca reacție identică a subiectului faţă de obiectele pe care el le consideră într-o clasă şi, în plan logic, ca echivalență calitativă a tuturor elementelor clasei).

De la acţiunea însoţită de cuvânt până la concept, procesul (J. Piaget, L.S. Vîgotski) se poate schematiza astfel:

- *Etapa contactului copil-obiecte*: curiozitatea copilului declanșată de noutăți îl face să întârzie perceptiv asupra lor, să le observe;
- *Etapa de explorare acțională:* copilul descoperă diverse atribute ale clasei de obiecte, iar cunoașterea analitică îl conduce la obţinerea unei sistematizării a calităţilor perceptive ale mulțimii;
- *Etapa explicativă:* copilul intuiește şi numește relaţii între obiecte, clasifică, ordonează, seriază şi observă echivalențe cantitative;
- *Etapa de dobândire a conceptului desemnat prin cuvânt:* cuvântul constituie o esențializare a tuturor datelor senzoriale şi a reprezentărilor şi are valoare de concentrat informaţional cu privire la clasa de obiecte pe care o denumește [4, p. 39].

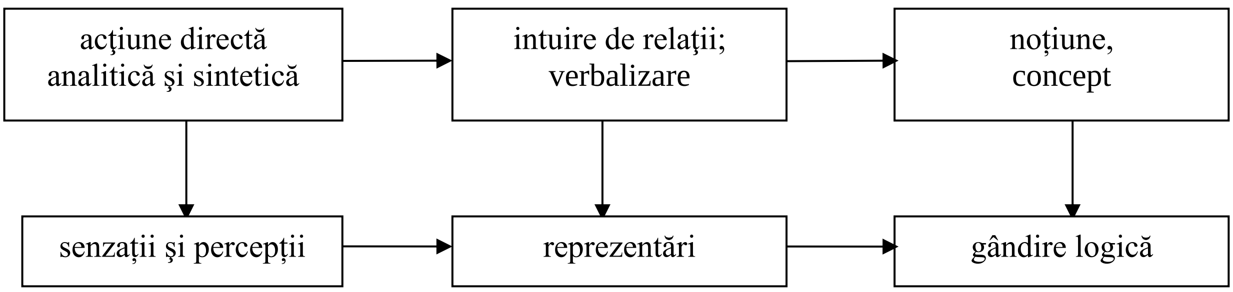


Fig. 1. Formarea conceptelor matematice (după Z.P. Dienes)

În cazul mulțimii, pe primele trei trepte intervin determinant abilităţile de identificare, triere, sortare, clasificare, seriere, apreciere globală, ce conduc spre dobândirea conceptului. Numărul şi numerația reprezintă abstracțiunii care se formează

pe baza analizei proprietăților spaţiale ale obiectelor şi a clasificărilor. Noțiunea de mulțime joacă un rol unificator al conceptelor matematice, iar numărul apare ca proprietate numerică a mulțimii. Fundamentele în formarea numerelor sunt, după J. Piaget şi B. Inhelder, operațiile de: clasificare(în grupe omogene şi neomogene); compararea grupelor de obiecte; stabilirea asemănărilor şi deosebirilor; seriere.

Numărul este expresia unei caracteristici obiective a lucrurilor şi este o însușire de grup. Această caracteristică nu rezultă spontan din percepția lucrurilor, dar analiza prin percepție constituie punctul de plecare. Procesul de formare a numărului parcurge trei etape:

- senzorial-motrice (operare cu grupe de obiecte);
- operare cu relaţii cantitative pe planul reprezentărilor (operare cu numere concrete);
- înţelegerea raportului cantitativ ce caracterizează mulțimea (operare cu numere abstracte).

Numărul, ca abstracțiune, ce însușire de grup, apare într-un proces de îndepărtare a tuturor celorlalte însușiri ale mulțimii şi ale obiectelor ei; copilul reține numai componența numerică şi generalizează însușiri numerice desemnate verbal. Aprecierea cantității la grupe mici de obiecte (3-5) se face, de obicei, prin numerație la 5-7 ani. Numărul doi se însușește ca denumire de grup, dar pentru 3-5 obiecte, la denumirea cardinalului mulțimii se ajunge cu ajutorul numerației.

Cercetările au evidenţiat că majoritatea preşcolarilor de 3-5 ani reproduc corect șirul numeric până la 3-5, dar numesc apoi numere pe sărite. Aceasta se explică prin faptul că numărarea unui șir de obiecte este mult mai dificilă, ca sarcină, decât reproducerea mecanică a șirului numeric natural, ce constituie un automatism verbal, fără semnificație reală. Numărarea unui grup de obiecte solicită asociații verbale automatizate, dar şi atribuirea unui conţinut adecvat cuvintelor şi s-a constatat experiment că există o legătură între șirul numeric şi obiecte numărate [4, p. 39].

Numărul şi numerația sunt rezultatul analizei şi sintezei efectuate pe diverse nivele asupra obiectelor. Numerația necesită o perfecționare a mecanismelor analitico-sintetice implicate în percepție, reprezentare şi conceptualizare. Numai după ce percepția global-sincretică a realităţii este depăşită şi se ajunge la o percepție diferențiată, apare posibilitatea construirii treptate a operației numerice şi a generalizării numerice la nivelul formal de conceptualizare a numărului natural.

La vârsta de 3-4 ani, numerația are un caracter concret şi analitic – numărul este socotit ca o simplă însușire a obiectelor pe care le desemnează în procesul numărării, preşcolarii confundând numărul cu însuşi procesul numărării. În acest caz numărul

numește locul în șirul numeric, este înţeles ca însușire a obiectului, procesul de formare în plan cognitiv a conceptului de număr nu este încheiat şi relevă dificultățile de sinteză în gândirea copilului, datorie caracterului ei preponderent concret. Esenţa noţiunii de număr o constituie tocmai aspectul cantitativ care caracterizează mulțimile. Copilul nu are formată capacitatea de a sesiza acest aspect cantitativ al mulțimii şi reduce formal șirul numerelor cardinale la șirul ordinal. La această vârstă, numărul nu este înţeles sub reper într-o succesiune cantitativă. Atunci când copilul ajunge să sesizeze raportul dintre mulțime şi unitate, numărul dobândește caracter sintetic şi desemnează o proprietate de grup, ceea ce semnifică dobândirea capacității de sinteză. În formarea unui număr sunt implicate atât analiza, în activitatea practică cu obiecte din procesul numărării, cât şi sinteza, în reprezentarea mulțimii ce înglobează obiecte numărate. Reprezentarea numerică are și un caracter spațial, componenta numerică fiind legată de spațialitate, în reprezentare dar şi în percepție. Componenţa spațială sprijină reprezentarea numerică şi o limitează datorită faptului că reprezentările, ca şi percepțiile, cuprind un spaţiu limitat. Construirea percepției obiectuale şi categoriale (clasificare, ordonare) creează dificultăți în formarea unui alt mod de caracterizare a mulțimilor, care solicită ignorarea însușirilor variate ale obiectelor şi reține numai proprietatea numerică. Aici apare rolul esenţial al învăţării dirijate în scopul de a-l orienta şi angaja pe copil la o analiză şi sinteză numerică.

Conceptul de număr se consideră format dacă se dezvoltă raporturi reversibile de asociere număr la cantitate şi invers, cantitate la număr, şi se realizează sinteza șirului numeric. Copilul interiorizează operația de numărare spre 6-7 ani, când numără numai cu privirea obiectele ce alcătuiesc o anumită grupare. Are loc un proces de transpunere a operației externe în operație internă, adică o interiorizare a acţiunii externe, și se dobândește numărul la nivel formal. Este pregătit acum contactul perceptiv al copilului cu o nouă noțiune, cea de operație aritmetică. J.Piaget caracterizează operația aritmetică drept un „act de gândire ce este pregătit de coordonării senzorio-motrice şi de reglările reprezentative preoperatorii" [4, p. 40].

V. Păduraru evidenţiază obiectivele de referință specifice vârstei preşcolare mici şi medii subliniind faptul că la vârsta preşcolară mică, copilul va fi capabil: să construiască șiruri de obiecte pe orizontală şi verticală, după un criteriu impus; să sorteze obiecte după un criteriu dat; să cunoască formele geometrice (cercul - identificare/ discriminare); să construiască grupuri de elemente şi să se numere; să recunoască cifrele în limitele 1-3; să compare grupuri de obiecte prin aprecieri globale (mai multe / mai puține sau prin corespondența unu la unu, numărare în limitele 1-3); să efectueze operații de adunare şi scădere cu numere (şi cifre) cu o unitate (două); să

rezolve şi să compună problem în limitele 1-3. De exemplu: povestiri cu 1-3 personaje care apar şi dispar din text; să efectueze măsurători ale diferitelor mărimi (lungime, masă, timp, volum) – aprecierea depărtării în timp, măsurarea lungimii cu pasul.

La vârsta preşcolară medie copilul este capabil: să construiască șiruri de obiecte pe orizontală şi pe verticală după criterii impuse; să sorteze obiecte după două criterii; să clasifice obiectele după un criteriu; să cunoască formele geometrice (cercul, pătratul) - identificare/ discriminare, denumire, construire sau desenare liberă sau după șablon; să construiască grupuri de elemente şi să se numere; să recunoască cifrele în limitele 1-5 cu grafie în funcţie de posibilităţile psiho-motrice ale copilului; să compare grupuri de obiecte prin apreciere globală (multe / puține sau prin corespondența unu la unu, numărare în limitele 1-5); să raporteze numărul la cantitate, cifra la număr şi invers, în limitele 1-5; să efectueze operați de adunare cu o unitate în limitele 1-5; să cunoască pozițiile relative ale obiectelor unor mulțimi şi relaţii spaţiale faţă de un reper; să efectueze măsurarea mărimilor (lungime, greutate, înălţime) cu ajutorul cuburilor [3].

Operația aritmetică decurge din situaţiile matematice din viaţă şi este expresia unei operații mentale ce corespunde unei acţiuni reale, caracterizată prin realizarea transformării matematice, deci simbolice, a acţiunilor. Orice operație aritmetică pornește de la o situaţie matematică, întâmplătoare sau provocată, care prin observaţie, descoperire, acţiune declanșează un act rațional, de gândire. Intervenţia prin acţiune provoacă o schimbare, situaţia matematică suferă în acest mod o transformare. Această intervenţie prin acţiune este tocmai „operația". Sensul transformării (adăugare, luare, micșorare etc.) conduce la precizarea sensului operației (adunare, scădere). Învățarea sensului operațiilor parcurge trei etape: operația se traduce prin acţiune efectivă, intervenţie directă (ia, adaugă, pune la un loc); se renunță la manipulare directă şi operația presupune o căutare (ce trebuie adăugat sau se efectuează operația inversă); abstractizare şi operare simbolică, asocierea simbolului operației.

Capacitatea de efectuare a operației aritmetice ce corespunde unei acţiuni reale presupune, după J. Piaget, dobândirea conservării cantității, indiferent de natură, formă şi poziţie spaţială, şi a reversibilităţii. Reversibilitatea operației de deosebește după vârsta de 6 ani şi necesită:

a)inversare – reversibilitatea prin inversare – în cazul experimentelor de conservare a lichidelor: turnăm lichidul din vasul A în vasul B, dar putem turna lichidul din vasul B în vasul A şi ne regăsim în situaţia inițială, cantitatea de apă nu s-a modificat, indiferent de forma vaselor A şi B;

b)reciprocitate – reversibilitate prin compensare – în cazul conservării lichidelor: vasul B este mai înalt, dar mai îngust decât vasul A, deci conţine tot atâta lichid cât se

găsea în vasul A (creşterea în înălţime este compensată de micșorarea diametrului vasului).

Fără reversibilitate nu se pot învăța operațiile directe (adunarea) şi (scăderea). Dacă acest proces nu are loc, nu se poate înţelege „cât trebuie adăugat la 4 pentru a obține 6" fiindcă trebuie să se efectueze o scădere, şi anume 6-4=2, şi nu o adunare, 4+2=6 (adunarea este totuși acceptată). În grădiniţă, activităţile ce au ca scop învățarea operațiilor aritmetice realizează prima etapă a acestui proces. Operațiile de adunare şi scădere efectuate cu obiecte sunt accesibile copiilor de 5-6 ani, dar corectitudinea rezolvării lor este condiționată de numărul de obiecte folosit. Operațiile în care termenii depășesc 3-4 obiecte reale sunt numai în aparență concrete, copilul neputând să-şi reprezinte grupe numerice (de exemplu, un grup de 4 mere la care se adaugă încă 5 mare). În aceste cazuri, el renunță la operarea cu reprezentări şi revine la operația prin numărare, deoarece preferă să folosească procedee cu care este familiarizat şi apelează la scheme operatorii deja automatizate. Cercetările au arătat că operația se rezolvă cu ușurință în cazul când se execută practic cu obiecte, copilul utilizând frecvent numărarea obiectelor. O mică parte dintre copii adaugă unul câte unul obiectele celui de-al doilea termen la primul, luat global, dovedind astfel interiorizarea acţiunii externe. Efectuarea operațiilor de adunare şi scădere se face, pe etape, astfel: acţiune cu obiecte concrete; acţiune cu obiecte reprezentate grafic sau prin reprezentări simbolice; operare cu numere abstracte.

În formarea unei operații aritmetice, ca acţiune mentală, punctul de plecare îl constituie acţiunea externă, materială, cu obiecte. În acest proces se produc transformări semnificative sub raport cognitiv. Astfel, în cazul operației de adunare, procesul se desfăşoară după următorul traseu: *în planul acţiunii materiale* – sub forma acţiunii afective, prin deplasare sau adăugare reală a unui grup de obiecte la altul, copilul considerându-le apoi împreună; *în planul limbajului extern* – procesul își pierde treptat caracterul concret, „adunarea" se realizează fără sprijin pe obiecte; *în planul limbajului intern* – operația se realizează ca act de gândire verbală, procesul se transpune în plan mental. În această etapă, procesul are loc prin reproducerea structurii generale a acţiunii externe.

Procesul de formare, pe etape, a noţiunii de operație (adunarea) se poate reprezenta astfel: *planul acţiunii externe materiale* – copilul formează mulțimi; pune lângă primele trei obiecte încă un obiect, le consideră împreună şi le numără cu glas tare; stabilește că sunt „la un loc" patru obiecte; *planul limbajului extern* – copilul adaugă unitatea celui de-al doilea termen, dar fără a folosi acţiunea, numărând doar cu privirea. Au loc: *interiorizarea acţiunii externe* – copilul adaugă direct unitatea

termenului secund, numărând în continuare trei-patru fără sprijin pe obiecte; *planul limbajului intern* – copilul adaugă la primul termen al doilea termen, luat în totalitate: „3 şi cu 1 fac”, acest stadiu marcând conceptualizarea operației; copilul face abstracție de natura obiectelor, de poziţia lor spațială, generalizează operația; se produce automatizarea ei, transformându-se în stereotip dinamic.

Cunoaşterea şi înţelegerea procesului de formare, pe etape, a reprezentărilor şi conceptelor matematice generează cerinţe de ordin psihopedagogic ce se cer respectate în conceperea actului didactic: orice achiziție matematică să fie dobândită de copil prin acţiune însoţită de cuvânt; copilul să beneficieze de o experienţă concretă variată şi ordonată, în sensul implicațiilor matematice; situaţiile de învăţare trebuie să favorizeze operațiile mentale, copilul amplificându-și experienţa cognitivă; dobândirea unei anume structuri matematice să fie rezultatul unor acţiuni concrete cu obiecte, imagini sau simboluri, pentru acelaşi conţinut matematic; dobândirea reprezentărilor conceptuale să decurgă din acţiunea copilului asupra obiectelor, spre a favoriza reversibilitatea şi interiorizarea operației; învățarea să respecte caracterul integrativ al structurilor, urmărindu-se transferul vertical între nivele de vârstă şi logica formării conceptelor; acţiunile de manipulare şi cele ludice să conducă treptat spre simbolizare [apud 2, p.19-25].

Formarea la copii a reprezentărilor matematice elementare constituie o problemă actuală a învățământului preşcolar, activităţile matematice din instituția de învățământ preşcolar având scopul creării unor situaţii favorabile pentru orientarea gândirii copilului spre primele descoperiri de natură logică, însușirea noțiunilor matematice elementare, învățarea număratului, formarea capacităților de comparare a mulțimilor, de a compune şi descompune numerele în limita 1-10, de a alcătui şi rezolva probleme etc., fapt ce are impact major asupra dezvoltării intelectuale a copiilor, inclusiv la următoarele etape de vârstă.

Bibliografie

1. Lupu C. Didactica matematicii pentru învățământul preşcolar şi primar. Bucureşti: Editura Caba, 2006. 400 p. ISBN 973-7672-07-01.
2. Neagu M. Beraru G. Activităţi matematice în grădiniţă. Iaşi: Polirom, 1997. 224 p. ISBN: 973-9248-80-2.
3. Păduraru V. Aspecte ale interdisciplinarităţii în cadrul activităţilor matematice. În: Activităţi matematice în învăţământul preşcolar: Sinteze. Iaşi: Polirom 1999, p. 191-262. ISBN 973-683-337-2.
4. Petrovici C. Metodica activităţilor matematice în grădiniţă. Iași: Polirom, 2014. 248 p. ISBN 978-973-46-4481-0.

CZU: 37.016

MODELE DE INSTRUIRE DIN PERSPECTIVĂ CONSTRUCTIVISTĂ

Lilia LAŞCU, doctor în științe pedagogice
Catedra Psihopedagogie și Educație preşcolară, UST,

Abstract. This article addresses the phenomenon of constructivism in contemporary pedagogy. In this context, radical constructivism is analyzed (knowledge is a subjective, individual way of constructing concepts), cognitive constructivism (knowledge construction is based on the internalization of information) and social constructivism (knowledge is a product of group dialogue). At the same time, training models from a constructivist perspective are presented.

Din perspectivă epistemologică, constructivismul este teoria cunoaşterii, dar şi a învăţării, cu efecte în plan pedagogic, propunând o soluţionare teoretică şi practică a „*cum*”, „*de ce*”, „*ce*” se cunoaşte şi se învaţă, „*în ce condiţii*”, „cum evoluează” [3].

Baza teoriei constructiviste o constituie teoria lui J. Piaget privind dezvoltarea cognitivă, stadială a abilităţilor cognitive, cu rol de constructe, în care sunt implicate două procese esenţiale: asimilarea şi acomodarea, ca interiorizări ale cunoaşterii construite în timp. În acest sens, cercetătorul evidenţiază pe bună dreptate rolul formării structurilor mentale, ca moduri de organizare a informaţiilor, ce se pot combina, transforma şi asimila variat.

Cercetătorul Fosnot C, definește constructivismul prin raportare la patru dimensiuni: învățarea, într-un mod important, depinde de ceea ce știm deja; ideile noi apar pe măsură ce ne adaptăm și ne schimbăm ideile vechi; cunoașterea implică inventarea ideilor, mai degrabă decât acumularea mecanică a faptelor; învățarea semnificativă are loc prin regândirea, adică prin crearea unui conflict față de propriile concepții. Această definiție subliniază faptul că, prin proiectare mentală, cunoaștem și învățăm în același timp, activ, direct, experiențial, independent, individual, autonom și colaborativ, pentru a obține generalizarea și obiectivarea cunoștințelor la nivel conceptual [4, p. 8-27].

În concepția cercetătoarei M.Bocoş, construirea cunoaşterii, înseamnă că subiectul se informează, caută, selectează, tratează critic informaţiile, reformulează, analizează, compară, clasifică, generalizează, evaluează, formulează ipoteze, testează, experimentează, concluzionează, etc. Autoarea susține ideea potrivit căreia subiectul îşi personalizează metodele de lucru şi îşi construieşte strategii de acţiune adaptate propriei formări şi propriei personalităţi [1, p.55].

Complexitatea fenomenului constructivismului a condus la elaborarea diferitor conceptualizări ale acestuia.

Din multitudinea de abordări ştiinţifice ale conceptului de constructivism ţinem să ilustrăm opinările cele mai relevante pentru cercetarea noastră: *constructivismul radical* (cunoaşterea este un mod subiectiv, individual de construcţie a conceptelor), *constructivismul cognitiv* (construcţia cunoaşterii se bazează pe interiorizarea informaţiilor) şi *constructivismul social* (cunoaşterea este un produs al modului de dialogare în grup) [5, p.178-179].

Constructivismul radical prezintă tipul de constructivism care atribuie rolul fundamental experienţei proprii, explorare directă, în situaţii autentice, în înţelegerea esenţei, sensurilor şi semnificaţiilor. Totodată, cunoaşterea este un mod subiectiv, individual de construcţie a conceptelor, bazat pe observaţie, experienţă cognitivă directă, reprezentare proprie, formulare de ipoteze proprii utilizând metode ale cunoaşterii ştiinţifice, pentru a constitui constructe mentale.

Constructivismul cognitiv este fundamentat pe teoria dezvoltării cognitive a lui J.Piaget conform căreia educabilul trebuie să-și „construiască” propria cunoaștere prin experiență. Astfel, individul își va creea modele, scheme mentale care se modifică prin asimilare și acomodare. Rolul cadrului didactic este acela de a oferi și de a crea contexte de învățare în care subiectul să se implice activ și independent în propriul proces de învățare. El învață descoperind, având contact direct cu realitatea, cautând soluții, experimentând etc. Construirea realității apare ca rezultat al activității pe care o desfățoară subiectul autonom, sub monitorizarea discretă a cadrului didactic, bazandu-se pe efortul de asimilare și acomodare al acestuia [6, p.8].

Constructivismul social, bazat pe teoria proximei dezvoltari a lui L. S. Vîgotski își propunea să demonstreze natura psihologică și socială a conștiinței, geneza socială a psihicului uman. Pentru subiect, activitatea umană nu se reduce la o înlănțuire de reflexe sau de conduite de adaptare, ci implică o componenta de interacțiune cu mediul, în cursul căreia se transformă și subiectul [6, p. 9].

În acestă ordine de idei, abordarea constructivismului radical, cognitiv și social se focusează penar pe cunoaşterea umană ce se construieşte printr-un proces creator şi activ; cei care învaţă îşi construiesc o nouă cunoaştere pe baza învăţărilor anterioare, experimentând şi reflectând asupra experienţelor.

Constructivismul a apărut ca o teorie a cunoaşterii, punctul central prin care s-a ajuns la extinderea lui în pedagogie îl reprezintă învăţarea şi, ca urmare, această paradigmă transdisciplinară a generat consecințe şi soluții aplicative şi în domeniul instruirii.

Cercetătorii J.Piaget, L.S.Vîgotski, J.Bruner, J.Flavell, A.Brown etc. susțin ideea privind diversificarea și îmbogățirea modelelor de instruire prezintă expresia

ințelegerii mai profunde și mai nuanțate a unor moduri diferite în care subiecții învață și pot fi învățați, a unor moduri diferite în care învățământul se angajeaza în *construirea cunoașterii individuale* și sociale la educabili, grație unor surse teoretice ale activității de stimulare și dezvoltare a acestor dimensiuni. Diversitatea a fost cea care a deschis calea unei procesualități extrem de dinamice și de flexibile în cautarea de calitate și de mai multă eficiență.

În acest sens, diversitatea modelelor de instruire sunt generate de mai multe argumente:

- apariția unor noi concepții cu privire la modul cum se realizează cunoașterea umană;
- dezvoltarea unor noi conceptii despre dezvoltarea cunoașterii individuale și a mecanismelor învățării;
- orientări spre anumite sisteme de valori prin finalități și conținuturi;
- acceptarea diverselor tipuri de experiențe de învățare;
- modificarea bazei metodologice a modelului.

În această ordine de idei, modelul poate fi definit drept o orientare generală care fundamentează organizarea și conducerea procesului de instruire. Or, un model al instruirii este o paradigma practică a instruirii.

Cercetătorul I. Cerghit. identifică patru paradigme ale evoluțiilor sistemelor de instruire/moduri de realizare a instruirii dintre care: *sisteme comunicaționale* (sistemul comunicațional tradițional (logocentric), sistemul comunicațional interactiv (modern), învațământul deschis și la distanță (IDD), învățământul multi-media); *sisteme orientate spre acțiune/modele acționale* (sistemul procesual-euristic (empiriocentric), sistemul procesual-operațional, sistemul ,,învățării depline" (psihocentric), sistemul tehnocentric); *sisteme interacționale* (sistemul situațional sau contextual, sistemul sociocentric); *sistemul informațional* (sistem informațional).

De aceea, considerăm relevat a prezenta conținutul modelelor de instruire specifice activității de învățare independentă a subiecților din perspectivă constructivistă.

Modelul logocentric reprezintă cel mai raspandit model de organizare și desfasurare a instruirii. Obiectivul fundamental il constituie transmiterea informațiilor esențiale de catre cadrul didactic, modelul fiind centrat pe monopolul absolut al cadrului didactic. În cadrul acestui model obiectul instruirii îl constituie aspectele noționale, logice și mai ales cantitative, metodele sunt frecvent analitice. Modelul logocentric vizează transmiterea uni volum mare de cunostinte într-un timp relativ

redus la un numar foarte mare de subiecți; transmiterea achizitiilor ale culturii, valori prin acest canal de comunicare etc.

Modelul sistemul procesual-euristic (empiriocentric) abordează euristic situațiile de instruire, privind știința ca un proces și familiarizând subiecții cu logica investigației științifice, cu tehnicile de cercetare. Prin intermediul modelului empiriocentric subiecții experimentează cunoașterea și utilizează pentru procesul de instruire: învățarea prin descoperire, rezolvarea de probleme. Realizarea activității de învățare prin intermediul acestui acestui model învațarea nu este preponderent cognitivă, cat mai ales orientata pe experiențele subiectului – acționale, afective, individuale și sociale. Subiecții se autoevalueaza și iși concep noi situații/contexte de învatare. Modelul empiriocentric dezvoltă formativitatea contribuind esențialmente la consolidarea operațiilor și proceselor intelectuale [2, p.101].

Modelul „învățării depline (/psihocentric) vizeaza dezvoltarea individuală a educabilului, cultivarea intereselor, dorințelor fiecarui subiect prin utilizarea unor metode specifice, activități individuale, sarcini practice, simularea etc .Astfel modelul psihocentric prezintă cunoașterea individualității fiecarui subiect prin stimularea capacitaților sale intelectuale în acodrul proprie activități de învățare. În acest sens, subiecții își dezvoltă gandirea în ritmul propriu prin învățare individuală.

Modelul contextual prezintă situația educațională drept un ansamblu de factori (componente, relații, condiții) aflați în interrelație ce condiționează realizarea procesului educațional. Așadar, specific modelului situațional prezintă modalitatea de a plasa studierea procesului de instruire și educație sub semnul „paradigmei ecologice”. Modalitatea care tinde să apropie demersul didactic de „situațiile concrete” în cadrul cărora se derulează procesul de instruire. Din perspectiva teoriilor congnitiviste, sistemul contextualist își concentrează atenția asupra analizei interacțiunii dintre învățare și mediu, este preocupat de modul în care este organizat mediul pentru a se ajunge la optimizarea învățării [2, p. 150].

Modelul sociocentric pune accentul pe dezvoltarea subiectului la nivelul grupului, acesta devenind obiectul de instruire, deși, procesul de învățare este individual. În cadrul grupului se utilizează metode ca cooperarea, autoconducerea, dezbaterea, lucrul în echipă, care conduc la consolidarea relațiilor interindividuale și la dezvoltarea unor capacitati individuale(spiritul de echipa, etc.). Modelul nominalizat mai sus pornește de la interacțiunile sociale, ținând cont de principiile constructivismului, ce vizează dezvoltarea liberă a subiectului consolidând relațiile interpersonale din cadrul grupului, astfel asigură formarea deprinderilor de autoconducere. Un alt avantaj il constituie competitivitatea care stimulează subiecții

în valorificarea potențialului intelectual, ceea ce dezvoltă încrederea în sine [2, p. 171].

În acest context, sistemele/modelele de instruire sunt fundamentate pe patru paradigme: paradigma învățării prin comunicare; paradigma învățării prin acțiune; paradigma învățării prin interacțiune și paradigma învățării prin procesarea informației.

Astfel, constructivismul reprezintă o teorie actuală a cunoaşterii, care explică fundamentele instruirii, locul şi rolul învăţării, prin referire la acomodarea situațională, la acţiunile mentale, dar şi la acțiunile practice ale subiectului.

Bibliografie

1. Bocoş M., Jucan D. Teoria şi metodologia instruirii şi Teoria şi metodologia evaluării. Repere şi instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Cluj Napoca: Editura Paralela, 2007, 216 p.
2. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii.Collegium: Polirom, 2008, 400 p.
3. Elgedawy M., Summer W. Radical Constructivism, 2001. [citat 25.01.2021]. Disponibil: http://english.iup.edu/mm/Wimson/radicalconstructivism.htm
4. Fosnot C. T. Constructivism: Theory, Perspectives, and Practices. Second Edition. New York: Teachers College Press, 2005.
5. Joiţă E. Instruirea constructivistă-o alternativă. Fundamente. Strategii. Bucureşti: Editura Aramis, 2006, 178 p.
6. Noveanu E. Constructivismul în educație. În: Revista de Pedagogie, 1999, p. 7-12.

CZU: 373.24

FUNCŢIONALITATEA MEDIULUI EDUCAŢIONAL ÎN PREŞCOLARITATE

Diana LÎSOV, masterandă, UST
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, UST

Menționăm că mediul educațional nu trebuie considerat ca ceva univoc, el începe acolo, unde are loc întâlnirea educatului cu educabilul şi ei împreună proiectează și construiesc ceva. Un atare mediu poate fi examinat și *ca obiect, și ca resursă a activității comune*.

Cercetătorii M. Avram, N. Silistraru evidenţiază câteva funcţii ale *mediului educaţional*, în dependenţă de punctele de examinare [3, p.105]. *În primul rând*, ca o totalitate a posibilităţilor pentru educarea pentru dezvoltarea capacităţilor şi potenţialelor de personalitate. *În al doilea rând*, ca mijloc de educare şi dezvoltare. Când mediul educaţional nu este numai dinspre pedagog, dar şi dinspre preşcolar. Dacă ultimul îşi alege sau îşi construieşte mediul educaţional, în acest caz copilul devine subiectul autodezvoltării, iar mediul educaţional – obiect de alegere şi mediu. *În al treilea rând*, ca obiect de proiectare şi modelare. Mediul educaţional al grădiniţei la început se proiectează teoretic, iar apoi practic se modelează în corespundere cu obiectivele educaţiei, particularităţile specifice contingentului de copii şi a condiţiilor psihosociale şi etnice. *În al patrulea rând*, ca obiect al expertizei psiho-pedagogice şi monitorizare, necesitatea cărora este dictată de dinamica permanentă a mediului educaţional şi a celui etnic.

În calitate de *mediu educațional special* anume se manifestă comunitatea adultului cu copilul, prin care se poate examina ce se întâmplă cu omul în procesul lui de dezvoltare și de însușire de către el a normelor și modelelor comportamentale.

În acest sens, evidențiem doi indici de bază a mediului educațional – *densitatea* lui (potențialul de resurse) și *structurarea* (capacitatea de organizare).

Instituțiile de învățământ sunt o parte a *mediului educațional*, dar să se conștientizeze că ele sunt o parte a unui mare întreg, tinzând să se dezvolte în el prin colaborare și armonie [10, p.78].

Însă din aceasta nu rezultă că instituția de învățământ trebuie să accepte mediul așa cum este el. Este necesar să se caute *modelele optimale de interacțiune*, colaborare cu mediul în scopul umanizării se presupun câteva idei a instituției de învățământ față de mediu: grupa își organizează activitatea, neraportându-se la mediu; grupa se interesează de viața mediului și prin aceasta își înviorează

activitatea; grupa nu numai că studiază mediul, *dar este și factorul prioritar în educație* [4].

În organizarea *spaţiului educaţional* se va ţine seama de următoarele cerinţe [1, p. 101]: împărţirea sălii de grupă în zone, în funcţie de diferitele tipuri de activităţi; existenţa a cel puţin două zone delimitate în sala de grupă: *Biblioteca* şi *Colţul păpuşii*; stabilirea locului şi a materialelor necesare pentru realizarea centrului tematic; realizarea unui centru (a unei zone) pentru *Ştiinţă* ar putea rezolva problema centrului tematic. În fond, ştiinţa este tot ce ne înconjoară! aşezarea materialelor la vedere, în rafturi plasate la nivelul copilului; asigurarea accesului liber al copilului la aceste materiale; alegerea materialelor în funcţie de vârsta şi interesele copiilor din grupă; sortarea periodică a materialelor; introducerea treptată a materialelor noi.

Educaţia timpurie, ca primă treaptă de pregătire asigură intrarea copilului în sistemul de învăţământ, prin formarea capacităţii de a învăţa. Creşa trebuie să asigure mediul care garantează siguranţa şi sănătatea copiilor, fără a le impune multe restricţii, iar ţinând cont de caracteristicile psihologice ale dezvoltării copilului, să implice atât familia, cât şi comunitatea în procesul de învăţare care începe de la cele mai mici vârste.

Copilul de 2 ani se adaptează mai greu mediului educaţional, deoarece este dependent de mamă, dar şi datorită faptului că nu înţelege prea bine ce i se spune. La această vârstă principala lui formă de activitate este jocul. Este foarte important ca educatoarea să creeze o atmosferă de joc pe întreg parcursul zilei prin realizarea unor activităţi plăcute şi interesante, prin implicarea activă a copiilor în procesul de învăţare, prin asigurarea unor posibilităţi de opţiune pentru copii, astfel încât aceştia să poată iniţia propriile lor activităţi de învăţare, prin manifestarea unei atitudini relaxante în interacţiunile cu copiii.

Jocul reprezintă un *model efectiv de influențare a mediului copiilor*. El este înzestrat cu multe taine nedescifrabile. Jocul ca formă specifică a activității copilului la vârsta preşcolară devine un valoros mijloc de educație a personalității.

Prin joc copilul învață, cunoaște, își antrenează facultățile mintale, se deprinde să coopereze cu alți copii, își exersează efortul volitiv, câștigă încredere în sine, rezolvă conflictul între ceea ce dorește și ceea ce poate. „Jocul oferă copiilor un izvor inepuizabil de impresii, care contribuie la îmbogățirea cunoștințelor despre lume, formează și dezvoltă caractere, deprinderi, înclinații, aspirații” [4].

Preşcolaritatea este perioada descoperirii realităţii fizice şi mai ales perioada autodescoperirii. Odată cu creșterea copiilor jocurile se complică și se diversifică în

toate sferele de activitate. Copilul manifestă preferințe diferite pentru joc în funcție de vârstă și posibilitățile de realizare.

Copilul tinde să participe la jocurile celor mari; atunci când nu reușește să corespundă cerințelor impuse, nu se resemnează, ci dimpotrivă se străduie să facă față în condiții cât mai bune.

În copilărie jocul are un anumit specific în funcție de vârstă și *dezvoltarea psihofizică* a copiilor. Jocul capătă o serie de însușiri și are unele funcții ce diferă de la o etapă la alta a evoluției. Prin joc copilul se antrenează şi îşi satisface o mulţime de trebuinţe caracteristice pentru vârsta respectivă.

În jocuri copiii folosesc mai multe elemente care sunt numite tradiţional jucării. Jucăria este un obiect folosit de copii pentru a se amuza. Ea reprezintă dezvoltării intelectuale și motorii a copiilor. Jucăriile acționează [1, p. 42]:

- *în plan motoriu* când implică manipularea și mișcarea;
- *în sfera limbajului* când între jucărie și copil se poartă un dialog, o convorbire, activitate prin care se pot corecta diverse tulburări de limbaj;
- *în aria cognitivă*, atunci când jucăria poate fi explorată, descompusă, analizată;
- *în plan comportamental* – reglarea controlului și a autocontrolului față de o situație dată interactivă;
- *în plan relațional*, se dezvoltă spiritul de echipă, de cooperare, de ajutor, de respect față de ceilalți copii, dar și față de jucării [47, p. 42].

Jucăria este primul prieten de joacă, uneori singurul confident, căruia îi spune toate bucuriile și „durerile”. Există o vârstă când copilul se joacă aproape cu orice, conferind obiectului în cauză o întreagă gamă de semnificații sociale. Jucăria nu trebuie să fie sofisticată, ci să satisfacă nevoia de joc a copilului.

Mediul copiilor este independent doar relativ, deoarece există necesitatea conducerii permanente a celor mici și limitarea libertății prin refuzul tolerant al iraționalității lor. Merită atenție vechea zicală: *„De cei mari să te temi, iar de cei mici să te jenezi”.* Aceasta redă destul de înțelept interrelația dintre maturi și generațiile în creștere, dintre educație și autoeducație. Pe de o parte tinerii ar trebui să respecte bătrânii îndeplinindu-le cererile, pe de alta atitudinea celor mari trebuie să servească ca model copiilor. Interesele educației cer perfecționarea continuă a educatorilor. Educația copiilor e de neconceput fără autoeducația dascălilor și maturilor. Merită o deosebită atenție situațiile care au loc nu pe stradă, ci acasă în familie. Educația familială constă în autoeducația părinților. *Educația copiilor este imposibilă fără educația mamei, a tatălui*, mai mult ca atât, cu timpul e foarte posibilă apariția educației reciproce.

Întrucât *factorii de mediu* şi *influenţele educative* acţionează prin intermediul *condiţiilor interne*, cele ce ţin de personalitatea copilului, iar influenţele educative şi experienţa personală de viaţă interferează într-un mod specific, în cazul fiecărui individ în parte, efectele formative se vor obiectiva în personalităţi distincte, originale, unice şi irepetabile. Valorile promovate sunt aceleaşi pentru o comunitate de copii. Raportarea la aceste valori, asimilarea lor şi raportarea valorică la realitate poartă amprenta personalităţii modelate în procesul educaţional.

Valorile culturale adoptate în cultura preşcolară şi transmise copiilor prin procesul educativ angajează cadrele în care se formează personalitatea copilului şi, totodată, reperele după care individul se bucură de o mare sau mai mică preţuire din partea celorlalţi, determină la rândul său de gradul de concordanţă dintre comportamentul personal şi idealul valoric.

Preşcolarul îşi însuşeşte valorile în procesul socializării sale. *Socializarea* – proces prin care individul, însuşindu-şi limba comunităţii şi interiorizând norme, valori şi modele de comportament, devine membru al acestei comunităţi. Se realizează prin influenţa hotărâtoare a familiei, grădiniţei, instituţiilor culturale, prin sistemul de practici şi valori sociale din comunităţile date [8].

Pe măsura socializării, copilul devine, în acelaşi timp, tot mai independent, are propriul său bagaj de cunoştinţe, atitudini şi valori pe care le exprimă într-un stil propriu. Concepţia despre sine – felul cum se apreciază şi se valorizează – are o puternică amprentă afectivă.

Dezvoltarea personalităţii se realizează prin: integrarea în programe ce vizează descoperirea şi dezvoltarea potenţialului intelectual, afectiv, psiho-motric; solicitarea în diverse tipuri de activităţi care conduc la dobândirea de timpuriu a unor abilităţi psihomotrice care prin varietatea lor vor determina „multiplicarea inteligenţei”; numeroase prilejuri de a vorbi, ceea ce contribuie la dezvoltarea accelerată a abilităţilor lingvistice şi de comunicare; contexte care îi cer exercitarea unor roluri variate, ceea ce contribuie la achiziţia de cunoştinţe, competenţe, modele de comportament aferente rolurilor preluate [6, p. 51].

În concluzie menționăm că:

1. Copilul este capabil să identifice binele şi răul, frumosul şi urâtul, dreptul şi nedreptul; argumentul invocat frecvent în sprijinul aprecierilor valorice este autoritatea adultului: pentru că aşa a zis mama/tata/doamna educatoare; este capabil să înţeleagă anumite reguli şi învaţă să le respecte în împrejurările jocului şi ale activităţilor organizate în grădiniţă.

2. Gradul de însuşire şi potenţialul acţional al valorilor este dependent nu numai de personalitatea individului, ci şi de câmpul social pe care procesul educaţional îl asigură. Şi cum copilul suferă procese de maturizare bio-psihică şi de socializare, iar presiunea câmpului social se lărgeşte şi se amplifică, însuşirea culturii este însoţită de formarea unoe orientări valorice şi a *unui sistem propriu de valori al individului*. Orientările valorice ale individului se modifică prin aderarea la valori noi, prin accentuarea sau estomparea unora şi prin participarea la crearea de valori [9].

3. Educaţia preşcolară urmăreşte în egală măsură însuşirea valorilor şi formarea capacităţii copilului de a valoriza formarea lui ca *subiect valorizator*. Desigur, societatea este, în primul rând, subiectul valorizator şi este aceea care recunoaşte, acceptă şi validează ca valori creaţiile materiale şi spirituale ale omului. Această aserţiune nu exclude, ci, dimpotrivă, implică atribuţii fiinţei umane ca subiect valorizator. Dacă iniţial copilul preia *ceea ce vede, învaţă ceea ce i se cere, pentru că i se cere*, treptat el dobândeşte capacitatea *de a învăţa ceea ce acceptă,* ceea ce consideră el şi apreciază el că trebuie învăţat şi practicat.

4. Capacitatea sa de valorizare este dată de gradul de concordanţă între valorile sancţionate ca atare de sociatate şi valorile care-i ghidează efectiv comportamentul.

Bibliografie

1. Avram I. Etnopedagogie aplicată: formarea orientărilor axiologice la preşcolarii mari. Cluj-Napoca: Eurodidact, 2006. 183 p.
2. Avram I., Silistraru N. Despre formarea copilului ca subiect valorizator. În: Tradiţionalism şi modernism în educaţie: realitate şi dezvoltare. Materialele conferinţei ştiinţifice internaţionale. Chişinău, 2003. p. 97-102.
3. Avram I., Silistraru N. Folclorul, tradiţiile de familie şi contribuţia lor în formarea orientărilor axiologice la copiii de 6-7 ani. În: Analele Universităţii de Stat din Moldova, seria „Ştiinţe Socioumanistice”, vol. III, 2003. p. 104-108.
4. Cuzneţov L. Educaţie prin optim axiologic. Ch.: Primex-com SRL, 2010. 159 p.
5. Cuzneţov L. Tratat de educaţie pentru familie. Pedagogia familiei. Chişinău: CEP USM, 2008. 624 p.
6. Glava A., Glava C. Introducere în pedagogia preşcolară. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2002.
7. Piaget J., Inhelder B. Psihologia copilului. Bucureşti: E.D.P., 1968.
8. Roşca A., Chircev A. Psihologia copilului preşcolar. Bucureşti: E.D.P., 1965. p. 169.
9. Silistraru N. Etnopedagogie. Chişinău: Centrul Ed. al USM, 2003. 267 p.

CZU:372.873

CONDIȚIILE PSIHOLOGO-PEDAGOGICE DE DEZVOLTARE A ELEMENTELOR CREATIVE LA PREȘCOLARI PRIN ACTIVITĂȚILE DE ARTĂ PLASTICĂ

Ana MARLEAN, masterandă, UST
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, UST

Mai mult decât orice activități, activitățile de artă plastică constituie cadrul și locul cel mai generos de activitate și stimulare a potențialului creativ. Arta îl pregătește pe copil să trăiască în frumusețe, în armonie, să respecte frumosul și să vibreze în fața lui. Cuvintele, sunetele, gesturile, culorile, formele plastice sunt mijloace de exprimare, de exteriorizare a dorințelor, a așteptărilor, a relațiilor cu ceilalți, a problemelor. Mijloacele artelor devin pentru copil unelte autentice de dezvoltare curajoasă de știință a problemelor de echilibrare, de armonizare, de modelare a simțului în care trăiește și se joacă, de automodelare. Reluând idea lui Antonio Gramsci, că arta este un educator, profesorul I. Neacșu precizează, că prin bucurie și prin trăire, copilul va asimila în adâncime frumosul și armoniosul prezent ca paternitate și realitate, ca sensibilitate și raționalitate [7].

Prin arta plastică se dezvoltă sensibilitatea senzorială, dar și cea artistică și delicatețea comportamentală. Sensibilitatea artistică se construiește pe baza afectivității, intuiției și fanteziei, în funcție de măiestria educativă a educatoarei și de caracteristicile mediului în care se formează. La vârsta școlară mică copilul are tendința de a se exprima în lucrările lui, bazându-se pe experiența preșcolară. De aceea este oportun să se acorde copilului libertatea de idei de a găsi mijloace și forme de cedare a propriilor impresii despre lume, în care să se reflecte emoții și sentimentele trăite. Activitățile de artă plastică constituie un mijloc de dinamizare a vieții copilului, a achizițiilor sale intelectuale, afectiv-volițional și motivaționale. Motivația copilului pentru activitățile plastice este nevoia de a reda imaginea într-un mod artistic sau plăcerea de a povesti în baza imaginației. Reprezentările plastice ale copilului evoluează treptat spre o redare cât mai realistă, alteori intervine imaginația creatoare și trece spre fabulație spre ireal.

Dintre limbajele artei, limbajul plastic este cel mai apropiat preșcolarului. Acest limbaj are măiestria de a echilibra și a armoniza relațiile copilului cu natura, cu sine. Educatorul nu va cere copilului să reproducă, să execute cu măiestrie asemănarea, până la identificarea cu înfățișarea naturii, care oricum este în mod permanent alta. Dacă ar acționa așa, ar face din copil un inapt în ceea ce privește creația artistică, l-ar

îndepărta de artă și l-ar înstrăina de propriile posibilități creative. Pentru dezvoltarea creativității prin artele plastic se impun anumite cerințe: a lăsa copilului deplină libertate de exprimare, educatorii stimulând și sugerând, mai puțin impunând.

Desenul spontan exprimă personalitatea copilului, intersele, preferințele lui. Acesta trebuie îndrumat fără a-i înăbuși creația personală, punându-i la îndemână materiale, tehnici, modalități de exprimare.

Obiectivele activităților de artă plastică sunt: familiarizarea cu materialul de lucru specific domeniului plastic; asimilarea elementelor de limbaj plastic; stimularea potențialului creativ. Însușirea procedeelor cunoscute, consolidarea procedeelor de obținere a formelor egale prin împăturirea foilor în două, în patru, opt etc., de la centru și lungime, duc la dezvoltarea creativă. Tematica propusă: un buchet de flori, fulgușorii de nea și lumea din jur.

Elemente de limbaj plastic. *Punctul plastic* este o formă plană sau spatială, ale cărei dimensiuni sunt reduse în raport cu suprafața sau spațiul în care se află. Aceste dimensiuni trebuie sa fie aproximativ egale. Punctul plastic poate avea mărimi diferite în raport cu mărimea suprafeței pe care el se află. Punctul plastic are diferite *forme:* pete obținute prin atingerea suprafeței cu un instrument de lucru; forme geometrice diverse; forme abstracte; forme inspirate din natură.

Compunerea unei suprafețe cu ajutorul punctului se realizează liniar (vertical, orizontal, oblic) sau intr-o suprafață în ordine-dezordine. Ordinea sau dezordinea se referă la mărimea, culoarea, poziția si forma punctelor. Punctul poate avea rol în sine sugerând „florile pe câmp”, „stele pe cer”, „spectatori in tribuna”, „flori, fructe sau frunze in pomi” etc. Punctul are și un rol secundar, subordonat unei forme. În acest caz, punctul structurează forma – tehnică folosită de pictorii impresionismului. Punctul are și rol decorativ de înfrumusețare a unor suprafețe conform principiilor artei decorative (repetiția, alteranța, simetria, asimetria, inversiunea etc.). Într-o compoziție plastică cu ajutorul punctului se obțin și unele efecte cu caracter expresiv determinate de mărimea, culoarea și poziția acestora: *punctele de mărimi diferite* pot da impresia de spațiu (mare – aproape, mic – departe); *punctele realizate în culori calde* au tendința de apropiere, pe când cele reci se departează; *caracterul greu-ușor* este obținut prin închiderea sau deschiderea culorii (punctele deschise par ușoare, iar cele închise devin mai grele) [9].

Într-o compoziție plastică, punctul poate fi centru de interes fie prin contrast de culoare, de mărime, de direcție, fie prin locul pe care-1 ocupă în cadrul compoziției. Punctul expresiv, cu rol în sine, poate reprezenta elemente plastice legate de efectul

de distanță, cum ar fi: casuțe îndepărtate, explozii de artificii, stoluri de păsări, cer înstelat.

Linia, în artele plastice, este o suprafață care are una din dimensiuni (lungimea) mult mai mare față de cealaltă dimensiune (lățimea). Teoretic, linia ia naștere prin deplasarea pe o suprafață a unui punct într-o anumită direcție; este creată deplasând un vârf de pix, peniță, creion, pensulă, cărbune, băț etc. după o anumită direcție. În acest caz instrumentul de lucru determină grosimea liniilor (subțiri, medii, groase). Structura și aspectul liniei sunt determinate de natura instrumentului care o creează. Linia mai poate fi creată din însușirea unor elemente de limbaj plastic (puncte, linii, suprafețe) pe o anumită direcție. Linia are un rol de sine stătător, poate fi subordonată suprafeței ca structurare interioară a acesteia sau poate contura o formă. În funcție de direcția pe care se deplasează punctul, linia poate fi: dreaptă, frântă etc. Traseul continuu sau întrerupt determină caracterul întrerupt sau continuu al liniei. Poziția liniei pe suprafața de lucru poate fi: verticală, orizontală, oblică. Expresivitatea liniei se obține în funcție de traiectorie, structură, lungime, grosime, poziție, culoare, valoare, amplasare în spațiul plastic și de natura instrumentului de lucru. Linia verticală, ca element dominant într-o compoziție plastică, da sentimentul de înălțare, monumentalitate, fermitate. Linia oblică în compoziția plastică creează mișcare, instabilitate și agitație. Linia curbă sugereaza armonie, mișcare, dinamism. Linia frântă redă neliniște, duritate, tensiune.

Forma este aspectul exterior al unei figuri, determinată de limitele fizice ale acesteia. Figura perceptuală se poate modifica odată cu orientarea ei spațială sau cu cea a mediului ambiant. Când percepem o figură, o interpretăm conștient sau inconștient, ea reprezentând forma unui conținut și fiind forma vizibilă a conținutului, determinată de regulile intrinseci ale structurii care dau cheia nevăzută a configurațiilor formale ale sistemului reprezentat de fenomene, obiecte, procese, indiferent de natura lor. În artele plastice, forma are mai multe accepții, dintre care cele mai uzuale sunt: forma spontană; forma elaborată. *Forma spontană* în pictură se poate obține accidental sau dirijat prin diferite procedee tehnice cum ar fi: monotipia, dirijarea culorii cu un jet de aer, prin suflarea liberă sau printr-un tub în diferite sensuri a unor pete de culoare fluidizată, prin stropirea cu pensula pe foaia umedă sau uscată, prin imprimarea cu ajutorul unor materiale textile îmbibate cu una sau mai multe culori etc. *Forma elaborată* este creată de om pe baza sugestiilor din natură, ea poate lua înfațișări de ornament sau de semn plastic comunicând idei, cunostiințe sau provocând sentimente și trăiri. Forma plastică elaborată se realizează în mod conștient pe baza transfigurării unor forme naturale.

Culoarea este realitatea subiectivă generată de interacțiunea a trei factori: ochiul, lumina și suprafața obiectului. Culoarea se percepe numai în prezența luminii naturale (solare) sau artificiale. În afară de culoarea formelor şi fenomenelor din natură, exista culori-lumină (spectrale) și culori-pigment (vopsele). Culorile spectrale se obțin prin descompunerea unei raze de lumină solară trecută printr-o prismă triunghiulară de cristal proiectată pe un ecran, obținandu-se cele șapte culori pure (roşu, oranj, galben, verde, albastru, indigo și violet) [12]. Fenomenul a fost descoperit de catre savantul englez I. Newton. Culorile pigmentare sunt compuse din pulbere colorate, combinate cu diferiti lianți. În funcție de liantul folosit, sunt vopsele pe bază de apă (acuarele, temperatură, guașe) şi vopsele pe bază de ulei.

Lărgirea orizontului de activitate artistico-plastică prin procedee de obținere a chipurilor artistice, folosind tehnica mozaicului prin rupere: Păsările și puii lor. Animalul meu preferat. Peisaj de toamnă. Păstrarea perfecțiunii formelor, a proporțiilor acestora, ritmicitatea și asimetria, autenticitatea și armonia formelor și culorilor. Formarea priceperilor de a prezenta (cu ajutorul foilor de hârtie cu pătrățele) ornamentele populare specifice diferitor grupe de obiecte (veselă, covoare, haine naționale, șervețele) și unele siluiete mai simple ale acestora. Familiarizarea cu arta alcătuirii compozițiilor decorative din plante (echibana, osibana) cu unele principii și legități ce trebuie respectate în procesul de creare a buchetelor (asimetria), contribuie la formarea simțului formei, culorii, îmbinării reușite a acestora. Formarea deprinderilor de a confecționa singuri măști, jucării, costume de carnaval, atribute pentru ritualul sărbătorilor calendaristice (plugușor, capră, căluț, stea) a priceperii de a amenaja încăperea pentru expoziție, șezătoare și alte destinații, dezvoltă măsura în ochi, gândirea spațială.

Revenind la lecția tradiției este firesc să fie reconsiderat și valorificat caracterul înnăscut a jocului spontan ,,de muncă" și astfel, prin instruire, specific tot prin jocul ,,de-a creația" oferită de educația artistică, învățarea limbajului plastic devine accesibilă pentu toate vârstele. În această optică, stimularea creativității plastice la fiecare individ devine una din consecințele firești ale acestei educații, cea mai importantă dimensiune socială a ei, dar creativitatea nu se dezvoltă în corelație directă cu coeficientul de inteligență general.

În acest sens cele două componente ale personalității – inteligența și creativitatea – nu sunt nici separate și nici opuse că sunt complimentare o demonstrează coezistența atât gândirii convergente (reorganizatorică și constructive), cât și a gândirii divergente (combintorie formatoare) în toate fazele și la toate nivelele de creativitate subliniate de Taylor și alți cercetători ai fenomenului. Este adevărul pe

care-l susținea Alfred Binet afirmând că „aptitudinile nu se exclud”. Și totuși, nivelul calitativ de creativitate încorporată în produsele activității artistico-plastice este condiționat de calitate, deci de calificarea specifică a efortului încorporat în ele.

Creativitatea cu arta poate fi asimuită unei nevoi biologice generale, comună tuturor, iar creația unei mari pasiuni supuse de o potrivă acelorași fapte care să le determine ritmul și intensitatea afirmării cu cele două atitudini de expresie plastică ajung la formarea lor maximă de dezvoltare numai asimilând limbajul plastic prin joc, aceasta nefiind altceva decât activitatea portnită pe făgașul săpat de ereditate, așa dar ceea ce putem numi artă la unii copii este să fie doar expresia ei voluntară dinaintea învățării sistematice a limbajului plastic, fie rezultatul conștient al acestui efort pe măsura asimilării organice a diferitor mijloace și procedee gramaticale. Dar în timp ce expresia voluntară rămâne premiza de afirmare deplină doar dacă copiii au fost instruiți și descoperiți adecvat, asimilarea încă de la cea mai fragedă vârstă, a limbajului plastic (și acesta este rolul ei informativ fundamental), face accesul tuturor copiilor, fără excepție la procesele creative la oricare domeniu de activitate umană la vârstele maturității.

Dar de-a lungul acestui lung și neîntrerupt proces evolutiv, starea de creativitate plastică este reprezentată și în tot ceea ce e funcţional este făcut cu artă, educația prin artă, ca învățare a limbajului culorii liniei formei spațiale prin acțiune liberă și complex predominant, practică (fără a fi doar tehnologică), este autentică educația activă.

Dezvoltarea creativității nu poate fi dezvoltată fără a înțelege ce-i acela mijloc de expresivitate. Orice opera de artă, cu cât este mai expresivă, cu atât mai mult ne place. Aceasta este culoarea, forma, mărimea, ritmul, simetria și asimetria, acestea sunt mijloacele expresivității. Începâmd cu vârsta mică putem folosi aceste mijloace, culoarea este prima care se însușește. După culoare poate să se orienteze și să spună ce obiect a desenat. Prin culoare se redau mai multe fenomene, obiecte.

În concluzie: Arta plastică este o activitate responsabilă în mare parte de dezvoltare a potențialului creativ al copiilor preșcolari. În acest sens va viza stimularea curiozității și trebuințelor de cunoaștere la copii, declanșarea motivației pozitive și afective. Astfel permite libera exprimare a copilului, încurajează autonomia, inițiativa și creativitatea lui ce conduc la următoarele:

- cercetătorii menționează că la vârsta preșcolară activitățile de artă plastică benefic influențează stimularea curiozității, cunoașterii, a motivației, autonomiei, inițiativei și creativitații copilului;

- conceptul de creativitate a fost denumit de mai mulți savanți din mai multe unghiuri de vedere. H.D. Lasswell definește creativitatea ca dispoziție de a face sau de a recunoaște inovații valoroase. F.J. Levy consideră că creativitatea, ca dispoziție, reprezintă sensibilitatea față de probleme;
- majoritatea cercetătorilor consideră că elementele creative duc la realizarea unui produs nou.

Bibliografie

1. Allport G.W. Structura și dezvoltarea personalității. București: Editura didactică și Pedagogică, 1991. p. 580.
2. Amabile T. Creativitatea ca mod de viaţă. Bucureşti: Editura Ştiinţă şi tehnică, 1997.
3. Bădulescu S.M. Formarea formatorilor ca educatori ai creativității, București, Editura Didactică și pedagogică, 1998. p. 131.
4. Bejat M. Talent, inteligenţă, creativitate. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1971.
5. Berge A. Talent, inteligență, creativitate. București: Editura științifică, 1971. p. 184.
6. Buranov M. ME al RM, UNICEF, Chișinău. Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară, 2008. p. 248.
7. Hubenco T. Arta plastică în clasele primare. Ghid metodologic. Prut internațional, 2000. p. 83.
8. Hubenco T. Dezvoltarea priceperii artistice la școlarii mici în cadrul activităților de educație artistico-plastică. Chișinău, 2000. p. 20.
9. Lascu I.N. Formarea capacităţilor creative la elevii claselor primare din perspectivă experienţială: Autoreferat (13.00.01). Chișinău, 2009. 26 p.
10. Patrașcu D., Patrașcu L., Mocrac A. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Chișinău: Editura Știința, 2003. p. 252.
11. Popescu N. Evoluţia conceptului de creativitate. Bucureşti: Analele Univ. seria Psihologie, 1971.
12. Popescu-Neveanu P. Învăţare şi creativitate. Revista de pedagogie nr.1-1980.
13. Răfăilă E. Educarea creativităţii la vârsta preşcolară. Bucureşti: Editura Aramis, 2002.
14. Roco M. Creativitate şi inteligenţa emoţională. Iaşi: Editura Polirom, 2004.
15. Roşca A. Creativitatea generală şi specifică. Bucureşti: Editura Academiei Republicii Socialiste, 1981.
16. Voiculescu E. Pedagogie preşcolară. Ediţia a II. Bucureşti: Aramis, 2003.

CZU: 159.953.4

INTERVENŢII PSIHOPEDAGOGICE DEFINITORII PENTRU DEZVOLTAREA MEMORIEI COPIILOR

Valentina MÎSLIȚCHI, dr., conf. univ.
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară
Universitatea de Stat din Tiraspol
Iuliana BONTA, master în Științe ale Educației, grad didactic II
IET nr.1 „Poienița”, satul Cojușna, raionul Strășeni

Rezumat. Articolul abordează problema dezvoltării memoriei personalității în devenire. În lucrare sunt descrise unele intervenții psihopedagogice relevante pentru dezvoltarea memoriei copiilor.
Cuvinte cheie: memorie, condiții, memorare, întipărire, conservare, reactualizare, dezvoltare, intervenții.

Condiţiile actuale ale omului depind, în cea mai mare parte, de experiențele sale anterioare, iar aceste *„experienţe anterioare”* nu sunt altceva decât experiențele cândva actuale, prezente ale omului, transferate însă în „trecut” şi apoi scoase la suprafață pentru a fi reutilizate. Aşadar, impresiile, imaginile şi gândurile elaborate, emoțiile trăite, mişcările executate în prezent nu se pierd, nu se volatilizează, nu dispar fără a lăsa vreo urmă, ci, dimpotrivă, se sedimentează, se cristalizează luând forma experienţei anterioare care, în funcţie de necesităţi, va fi reactivată şi refolosită. Asistăm, în felul acesta, nu numai la amplificarea conţinutului vieţii psihice, ci şi la desfăşurarea eficientă a activităţii umane, prin faptul că memoria întipăreşte, conservă şi reactualizează mijlocit, inteligibil şi selectiv experienţa anterioară a omului şi a societăţii în care acesta trăieşte, asigurând *continuitatea, consistenţa, stabilitatea şi finalitatea vieţii psihice a fiecărui subiect.*

Psihologul român M. Zlate consideră că memoria poate evolua şi de la sine. A lăsa însă dezvoltarea şi perfecţionarea ei la voia întâmplării, ar implica un mare risc. Aceasta deoarece procesul respectiv s-ar putea realiza încet, greoi, într-un timp indeterminat. N-ar fi exclus chiar ca: „dezvoltarea” spontană a memoriei să fie doar aparentă, în esenţă ea însemnând fie stagnarea memoriei, fie orientarea ei pe o cale ineficientă, bazată pe forme şi procedee mnezice de memorare, care adeseori creează doar o falsă impresie asupra valorii capacităţilor mnemice. De aceea mult mai utilă şi mult mai necesară este planificarea şi dirijarea dezvoltării memoriei, stabilirea unor strategii eficiente de dezvoltare care, să se soldeze cu progresul capacităților mnezice. Un asemenea proces este însă destul de dificil de realizat, din mai multe motive: în primul rând din pricina complexităţii procesului mnezic ca atare, care implică nenumărate şi variate procese, forme, condiţii de realizare, fapt care îngreuiază

stabilirea unui plan dezvoltativ unitar; în al doilea rând, datorită intrării în acţiune a variabilelor de personalitate (interese, înclinaţii, motivaţii, aspiraţii, trăsături temperamentale etc., care sunt foarte diverse de la un individ la altul; în al treilea rând, datorită necunoaşterii particularităţilor propriei memorii, care ar necesita intervenţie psihopedagogică; în al patrulea rând, datorită lipsei de pregătire psihopedagogică a specialiştilor, care adeseori, fie că nu cunosc măsurile educative ce trebuie luate în vederea optimizării dezvoltării funcţiilor mnezice, fie că le cunosc superficial şi le aplică la fel de superficial, fie că deși le cunosc, le ignoră, lăsându-și propriile lor capacităţi mnezice pradă dezvoltării spontane, de la sine. În ciuda acestor dificultăți, ştiinţele psiho-pedagogice, pe baza studiilor întreprinse, au făcut şi fac în continuare recomandări prețioase în legătură cu posibilităţile de dezvoltare ale memoriei [4, p.129].

În acest sens, psihologul român M. Zlate se referă la câteva dintre acestea. Deși între condiţiile reactualizării şi cele ale memorării nu există un izomorfism total, legătura dintre ele nu poate fi nici contestată, nici pusă la îndoială. De aceea, pentru a asigura o reactualizare cit mai bună şi eficientă este necesar să organizăm cât mai bine condiţiile memorării şi mai ales materialul de memorat. Cu cât un material care urmează a fi memorat formează obiectul acţiunii şi activităţii noastre, cu atât şi posibilităţile de reţinere şi reactualizare cresc considerabil,; Din această perspectivă, dezvoltarea memoriei nu înseamnă altceva decât intensificarea interacţiunii dintre subiect şi materialul de memorat, apelul la o serie de mijloace de prelucrare a lui. Spre exemplu, pentru memorarea unui text, simpla citire a lui, chiar şi repetată, nu este suficientă. Vom facilita memorarea lui dacă vom apela la o serie de mijloace, cum ar fi: alcătuirea planului textului, adică gruparea logică a materialului, fracţionarea lui în părţi, desprinderea punctelor inteligibile de sprijin, raportarea conţinutului diferitelor părţi ale textului între ele, adică stabilirea asemănărilor şi deosebirilor, pentru a vedea ce este nou de la un fragment la altul, ce anume se păstrează etc.; raportarea conţinutului textului la cunoştinţele anterioare, pentru a realiza încadrarea lor în sistemul cunoştinţelor şi, deci, pentru a facilita înţelegerea lor; stabilirea unor imagini, scheme sau reprezentări intuitive ale materialului. Copilul învaţă mai bine gramatica când singur construieşte diferite structuri gramaticale, decât atunci când acestea îi sunt furnizate de-a gata; în memorarea unui text literar sau ştiinţific, rezumarea şi conspectarea sunt mult mai eficiente decât sublinierea sau simpla recitire. Memorarea unui material se realizează mai facil atunci când subiectul face apel la o serie de *repere, puncte de sprijin* sau *mediatori,* decât atunci când acestea lipsesc. J.S. Bruner a demonstrat acest lucru printr-un experiment simplu. Unui grup de copii i s-a cerut să memoreze o serie de cuvinte perechi fără nici o altă indicaţie tehnică, în timp ce unui

alt grup i s-a cerut să memoreze aceleaşi cuvinte, cu indicaţia de a descoperi în prealabil un alt cuvânt sau o altă idee care leagă termenii fiecărei perechi, dându-i astfel un oarecare înţeles. Când primei grupe de copii i s-a prezentat primul cuvânt din pereche şi i s-a cerut reproducerea celuilalt cu care fusese legat, performanţa acesteia a fost extrem de mică (reproduceri corecte doar în proporţie de 5%), în timp ce la grupa a doua performanţa a fost foarte mare (reproduceri corecte în proporţie de 95%). Copiii din grupul al doilea au utilizat o serie de mediatori (1. *mediaţia generică* în care perechea este legată printr-o idee supraordonată: scaunul şi pădurea sunt amîndouă din lemn; 2. *mediaţia tematică* în care cei doi termeni sunt încadraţi într-o mică naraţiune: copilul pierdut stătea pe un scaun în mijlocul pădurii; 3. *mediaţia parte-întreg:* scaunele sunt făcute din arborii din pădure), care le-au facilitat reţinerea perechilor de cuvinte. Unei a treia grupe de copii i s-a cerut să memoreze perechile de cuvinte prin utilizarea mediatorilor descoperiţi de copiii din grupa a doua. Rezultatele acestei grupe au fost net inferioare faţă de copiii care şi-au elaborat singuri mediatorii [apud 4, p. 132].

În toate exemplele oferite, ceea ce explică performanţele mai bune sau mai slabe ale memoriei este gradul diferit de implicare a subiectului în operarea cu materialul de memorat. Cu cât acest material a format obiectul acţiunii directe a subiectului, cu atât el a fost mai bine reţinut. Este de la sine înţeles că practicarea cât mai *deasă* a unei asemenea interacţiuni active între subiect şi materialul de memorat, că utilizarea *premeditată* şi *îndelungată* a unor mijloace eficiente de organizare a materialului de memorat se va solda cu optimizarea capacităţilor mnezice.

Complexitatea memoriei derivă nu doar din caracteristicile ei reflectorii ci şi din aceea că ea presupune o anumită desfășurare în timp, o multitudine de etape şi faze din a căror succesiune se încheagă continuitatea ei. Memoria nu intră în funcțiune brusc. automat, instantaneu, ci treptat, făcând apel ia diferite procese pe care trebuie să le pună în funcțiune într-o succesiune logică. Astfel, este necesar ca mai întâi să aibă loc *întipărirea materialului*, urmează apoi *procesul păstrării sau conservării informațiilor achiziționate*, în sfârșit, intră în funcțiune *procesul reactualizării* celor memorate şi păstrate în vederea utilizării lor adecvate.

Întipărirea (memorarea, fixarea, engramarea) este primul proces la care memoria face apel, de felul cum se realizează ea depinzând, în mare măsură, întregul ciclu funcţional care va urma.

Întipărirea se realizează mai uşor sau mai greu, mai repede sau mai încet, cu un consum mai mare sau mai mic de energie şi timp, cu o eficienţă crescută sau scăzută în funcţie de o serie de factori, cum ar fi:

- *natura materialului* (intuitiv-obiectual sau abstract; descriptiv sau explicaţiv-

relaţional; semnificativ sau lipsit de sens logic şi pragmatic-utilitar pentru subiect). Cercetările experimentale au arătat că se întipărește mai uşor un material intuitiv-senzorial (imagini ale obiectelor) decât unul simbolic-abstract (cuvinte), unul verbal-semnificativ (un poem, un fragment de proză) decât altui verbal-nesemnificativ (grupaje de litere fără sens logic), că pentru întipărirea a 15 silabe fără sens sunt necesare 20,4 repetiţii, pentru 15 cuvinte separate - 8,1 repetiții, în timp ce pentru 15 cuvinte legate în frază sunt suficiente doar 3,1 repetiţii.

• *organizarea si omogenitatea materialului* (grad mare, mijlociu sau redus de organizare şi omogenitate; organizarea în serii succesive de elemente în care un element devine stimul pentru celălalt sau de serii întrerupte, neadiacente; locul ocupat de material în structura seriei). Materialele omogene (cu elemente similare) se reţin mai greu decât cele cu grad mai mare de neomogenitate. deoarece presupun diferenţierea, discriminarea acestora; elementele plasate la începutul unei serii sunt reţinute mai bine decât cele de la mijlocul seriei etc.,

• *volumul materialului* (mare, moderat, mic). S-a constatat că cu cât materialul este mai extins ca întindere (cantitativ) cu atât presupune un număr mai mare de repetiţii pentru a putea fi memorat.

• *gradul de familiaritate* (foarte familiar, mediu familiar, nefamiliar). Materialele familiare care au o frecvenţă mai mare de apariţie sau de utilizare fie în limbă, fie în activitatea subiectului vor fi întipărite mai repede decât altele mai puţin familiare.

• *modul de prezentare al materialului* (simultan sau secvenţial, serial). Este mai dificilă întipărirea materialului prezentat simultan decât cea a materialului prezentat serial.

• *timpul de prezentare al materialului* (numărul de prezentări ale unuia şi aceluiași material, intervalele dintre prezentări). Cu cât unul şi acelaşi material este prezentat de mai multe ori sau pentru un timp mai îndelungat, cu atât el va fi reținut mai bine.

• *situaţia de prezentare* (de percepţie şi recepţie pasivă sau activă a subiectului). Când subiectul se așteaptă să i se prezinte un stimul pe care va trebui să-1 rețină, el îl va memora mai repede.

• *locul ocupat de material în structura activităţii subiectului* (de scop, de condiţie, de mijloc pentru atingerea scopului). Materialul care reprezintă scopul activităţii este mai bine reţinut decât cel ce reprezintă mijloacele de realizare a ei.

• *ambianţa în care se prezintă stimulul* (stimulatoare, inhibitoare sau indiferentă). O ambianţă stimulatoare facilitează întipărirea.

• *particularităţile psiho-fiziologice ale subiectului* (starea lui generală funcţională - odihnă, oboseală, boală, sănătate; experienţa sa anterioară, motivaţia sa

dominantă, atitudinile, interesele, înclinațiile).

Toţi aceşti factori condiţionează în mare măsură productivitatea întipăririi, acţiunea lor separată (independentă) soldându-se eu anumite efecte, în timp ce acţiunea lor corelată sfrârșindu-se cu efecte aproape opuse. Spre exemplu, dacă ne referim la volumul materialului, atunci când acest factor este considerat în sine suntem tentaţi, pe bună dreptate, să afirmăm că un volum mare al materialului va fi memorat mai greu. Dacă luăm însă în considerare că acest material are o mare semnificaţie pentru subiect, el vă fi memorat mult mai uşor decât un material relativ mic ca volum, dar care nu prezintă mare semnificaţie sau poate nici o semnificaţie pentru subiect. În realitate acţiunea acestor factori este concomitentă şi foarte diferenţiată de la subiect la subiect, ceea ce face ca şi efectele să fie foarte diferite. S-ar putea ca cineva să aibă de memorat un material mic ca volum, familiar, cu un grad de organizare mare, prezentat într-un timp suficient de lung şi totuşi el să nu fie memorat corespunzător, datorită stării de oboseală sau de surmenaj a subiectului, lipsei interesului său. Iată de ce este necesar ca în cadrul activităţii practice să se asigure funcţionarea concomitentă a acestor factori şi mai ales asocierea corespunzătoare a factorilor ce ţin de material sau ambianţă cu factorii interni, psihologici [4, p.20].

Conservarea sau păstrarea este acel proces al memoriei care presupune reţinerea pentru un timp mai scurt sau mai îndelungat a celor memorate. Este un proces prin excelenţă activ, deoarece implică organizarea şi reorganizarea celor memorate, includerea lor în noi sisteme de legături, ca atare obţinerea unor efecte relativ noi. Caracterul dinamic şi activ al păstrării este pus în evidenţă de faptul că unele date, informaţii care păreau uitate sunt readuse cu uşurinţă la lumină, atunci când un asemenea fapt este necesar. De asemenea, el apare în evidenţă în situaţiile în care reactualizarea materialului se realizează într-un altfel, într-o altă formă, structură etc. decât aceea în care a fost memorat. Aceasta înseamnă că aproape fără să ne dăm seama, în timpul conservării, materialul a crescut pe nesimţite, a căpătat noi valenţe şi semnificaţii.

Păstrarea ridică, în principal, două probleme. cât timp păstrăm și cum, în ce formă păstrăm? Durata păstrării unui material este foarte variabilă. Uneori ea este extrem de redusă, materialul memorat ștergându-se aproape imediat, alteori ea este extrem de mare, putând acoperi chiar durata întregii vieţi a individului. Sunt şi cazuri când ştergerea din memorie se realizează treptat. Astfel, uneori materialul se păstrează aproape exact în forma în care a fost memorat, caz deşi mai rar nu inexistent totuşi. Alteori, materialul este supus, fie unui proces de diminuare (până la trecerea sa sub pragul conştiinţei), destrămare şi dispariţie, fie unuia de amplificare, închegare şi întărire. Durata şi felul păstrării sunt însă în foarte strânsă dependență de condiţiile în

care a avut loc memorarea, de particularităţile materialului de memorat. Cercetările experimentale au arătat, spre exemplu, că materialul cu sens (inteligibil) este păstrat mai bine în memorie decât materialul fără sens. Chiar materialul cu sens se păstrează diferenţiat în funcţie de felul în care a avut loc memorarea: textuală sau pe baza ideilor principale. Astfel, volumul păstrării textuale a materialului scade cu timpul, pe câtă vreme păstrarea ideilor principale, a conţinutului esenţial nu numai că nu scade, dar chiar creşte datorită sistematizărilor şi organizărilor care au loc [4, p. 22].

Reactualizarea constă în scoaterea la iveală a celor memorate şi conservate în vederea utilizării lor. În afară de acest rol esenţial, reactualizarea mai joacă şi un altul şi anume pe acela de a pune în lumină modificările, schimbările sau, mai plastic spus, „metamorfozele” pe care le-a suferit materialul conservat.

Reactualizarea se realizează sub două forme principale: recunoaşterea şi reproducerea, procese ce sunt complementare şi se condiţionează reciproc, între ele existând atât deosebiri, cât şi asemănări. Diferenţa dintre ele constă în faptul că recunoaşterea este o evocare tacită sau implicită a unei idei sau imagini în prezenţa materialului (deci în prezenţa obiectului), în timp ce reproducerea se realizează în absenţa modelului (a obiectului), ea constând într-o „evocare a evocării”. O altă diferenţă constă în aceea că recunoaşterea dat fiind faptul că se realizează în prezenţa obiectului şi implicând doar perceperea acestuia, este mult mai uşoară decât reproducerea care se realizează în lipsa obiectului şi care presupune de aceea apelul la gândire ce este mult mai complexă decât percepţia. Dacă recunoaşterea presupune în principal suprapunerea modelului actual prezent în faţa subiectului peste cel vechi aflat în mintea sa, reproducerea presupune confruntarea, compararea mentală a modelelor şi scoaterea la iveală a celui optim. Cei mai mulţi cercetători au arătat că recunoaşterea este de 2-3 ori mai uşoară decât reproducerea [4, p. 24].

Recunoaşterea şi reproducerea se aseamănă prin faptul că dispun atât de forme voluntare (intenţionate), cât şi de forme involuntare (neintenţionate). Recunoaşterea îmbracă nu doar forma unor suprapuneri a modelului nou peste cel vechi, ci şi forma unor acte discursive ce presupun identificări secvențiale, analogii etc. Uneori însă această discursivitate este comprimată, condensată şi atunci recunoaşterea se realizează de la sine (deci involuntar), alteori ea este desfăşurată şi atunci recunoaşterea se realizează voluntar. Sunt situaţii când recunoaștem pe cineva dintr-o dată, fără efort şi situaţii când trebuie să depunem efort pentru a ne reaminti cine este, unde l-am cunoscut, cu ce ocazie, cum îl cheamă etc. De asemenea, uneori putem reproduce fără efort o poezie sau o melodie numai auzindu-i titlul sau autorul (reproducerea involuntară), alteori însă este nevoie să facem apel la alte cunoştinţe pentru a ne reaminti şi reactualiza ceva (reproducerea voluntară).

Atât recunoaşterea, cât si reproducerea au grade diferite de precizie. Astfel, ele pot fi foarte precise, riguroase, pot fi vagi, imprecise sau pur şi simplu eronate. Gradele diferite de precizie pe care le au recunoaşterea şi reproducerea sunt în principal în dependență de condiţiile şi particularităţile atât ale memorării, cât şi ale păstrării. Spre exemplu, s-a constatat că natura materialului influenţează reproducerea, în sensul că materialul intuitiv este mai repede şi mai fidel reprodus decât cel verbal. Pe de altă parte, odată cu înaintarea în vârstă, posibilitatea reproducerii materialului abstract creşte foarte mult. De asemenea, tipul reproducerii influenţează gradul de precizie. Dacă avem de-a face cu reproduceri succesive realizate de persoane diferite, pornind de la reproducerea făcută de cel dinainte, atunci precizia reproducerii scade foarte mult. Cel mai frecvent astfel de confuzii şi erori se datorează gradului de similitudine prea mare a materialului memorat [4, p. 26].

„Repetitio est mater studiorum” (Repetiţia este mama învăţării) spune pe bună dreptate o veche cugetare, ceea ce a şi sugerat faptul că repetiția este una dintre cele mai bune modalităţi de educare a memoriei. Încă cu mulți ani în urmă, psihologul german Ebbinghaus, asiduu cercetător al memoriei, considera că un material este cu atât mai bine învăţat (memorat şi păstrat), cu cât numărul de repetiții este mai mare. Deşi între numărul de repetiţii şi gradul de memorare există o foarte strânsă dependenţă, ea nu trebuie interpretată ca fiind liniară, nu trebuie absolutizată. Aceasta deoarece sunt şi suficient de multe situaţii care infirmă o asemenea regulă. Se ştie din experienţa cotidiană că adeseori tocmai fenomenele şi evenimentele cu care suntem foarte familiarizaţi şi care se repetă de foarte multe ori sunt uitate, în timp ce fenomenele ieșite din comun, percepute doar o singură dată, sunt foarte bine conservate în memorie. Această constatare ne atrage atenţia asupra faptului că nu oricând, nu în orice condiţii repetiția duce la efecte pozitive. În legătură cu optimizarea repetiţiei, cu creşterea potentelor ei pozitive se ridică trei întrebări:

Care este *numărul optim de repetiţii* care asigură succesul memorării? S-a desprins din cele de mai sus că nu orice număr de repetiţii este favorabil, dimpotrivă, uneori repetiţia poate mai mult să încurce decât să ajute. De aceea, problema care se pune este aceea a dozării optime, corespunzătoare, a numărului de repetiţii. Aşa cum există un *optimum motivaţional,* există şi un *optimum repetiţional,* în jurul căruia se „învîrt” cele două extreme: *supraînvăţarea* (bazată pe un număr mult prea mare de repetiţii care depăşeşte cu mult strictul necesar) şi *subînvăţarea* (bazată pe un număr insuficient de repetiţii). Fiecare dintre cele două extreme ale repetiţiei se însoţeşte de efecte negative. Astfel, supraînvăţarea duce la instalarea inhibiţiei de protecţie, la apariţia stării de saturaţie, şi a trebuinţei de evitare, în timp ce subînvăţarea duce la apariţia „iluziei învăţării”. Aici se încadrează acei elevi care deşi învaţă foarte mult,

care repetă un material până la epuizare, a doua zi, nu-l mai ştiu, nu-l mai pot reproduce, ca şi aceia care după două-trei repetiţii făcute în fugă, superficial, au „impresia" că au învăţat. Totuşi, dintre cele două situaţii, supraînvăţarea este de preferat şi aceasta din mai multe motive. În primul rând, pentru faptul că după un timp oarecare, când materialul este uitat, reînvăţarea lui necesită un număr extrem de mic de repetiţii, aceasta fiind ceea ce s-a numit „economia învăţării". În al doilea rând, deoarece supraînvăţarea sporeşte de cele mai multe ori trăinicia celor învăţate. Se conturează, aşadar, ideea practicării nu a oricărei învăţări, ci a uneia *optime.* Din această perspectivă, cercetările au arătat că repetiţiile suplimentare nu trebuie să depăşească 50 % din numărul iniţial de repetiţii necesare însuşirii materialului. De exemplu, dacă pentru memorarea unui material au fost necesare 10 repetiţii, cele suplimentare nu trebuie să depăşească 5. Aşadar, în vederea dezvoltării memoriei este utilă nu atât practicarea unui număr cât mai mare de repetiţii, cât practicarea unui număr optim sau corespunzător de repetiţii [4, p. 134].

Care *formă de repetiţie* este mai eficientă ? În literatura de specialitate se descriu două forme principale de repetiţii: cea *comasată* care presupune repetarea integrală de atâtea ori a materialului până când el este memorat şi cea *eşalonată,* bazată pe separarea şi desfăşurarea în timp a repetiţiilor, deci pe eşalonarea lor. Existenţa acestor două forme de repetiţii a ridicat, cum era şi firesc, problema optării pentru una sau alta dintre ele. Rezultatele cercetărilor întreprinse în vederea soluţionării acestei probleme au arătat că mult mai *productive sunt repetiţiile eşalonate.* S-a observat că repetiţiile eşalonate favorizează, pe de o parte, trăinicia cunoştintelor, iar pe de altă parte, intervenţia unei uitări diferenţiate, îndeosebi a acelor cunoştinţe care sunt mai puţin importante, mai puţin semnificative. Productivitatea crescută a repetiţiilor eşalonate provine din faptul că ele înlătură uniformitatea, monotonia şi oboseala (specifice repetiţiilor comasate), ca şi din faptul că asigură memoriei răgazul necesar de a-şi organiza, sistematiza şi chiar reelabora cunoştinţele respective.

La ce *intervale de timp* trebuie efectuate (eşalonate) repetiţiile pentru a fi eficiente? Este aproape de la sine înţeles că nu orice durată de timp care se scurge de la memorarea unui material şi până la repetarea lui, sau de la o repetiţie la alta, favorizează reţinerea lui. S-ar părea că nici repetiţiile prea dese, făcute la intervale extrem de scurte, aproape unele după altele şi nici cele prea rare, făcute la intervale îndelungate nu sunt atât de eficiente: primele nu permit repausul şi reactivarea, celelalte duc la dezadaptare şi de aceea problema stabilirii *intervalului optim* de efectuare a repetițiilor a preocupat pe cercetători. Încă din 1913 psihologul francez H. Pieron, variind intervalele de repetare, a obţinut, utilizând un material relativ limitat următoarele rezultate: repetițiile efectuate la intervale foarte scurte (30") sunt

neeconomicoase; dacă experimentul ar fi fost continuat, probabil că aceleaşi rezultate s-ar fi obţinut şi atunci când repetițiile ar fi fost efectuate la 2-3-4 zile; rezultate bune se obţin atunci când repetiţiile se fac fie la intervale de 2' fie de 48 h; rezultate şi mai bune se obţin când ele sunt efectuate la intervale de 10' şi 24 h. S-ar putea trage concluzia că intervalul optim de efectuare a repetiţiilor este fie de minute (câteva zeci de minute, variind între 5'-20'), fie de zile (1-2 zile). Desigur, aceste intervale pot varia de la individ la individ, în funcţie de particularităţile lui de personalitate, de „ecuația" lui personală, cât şi de natura, volumul, dificultatea materialului memorat. Aceasta ne atrage atenţia asupra necesităţii variaţiei intervalului repetiţiilor tocmai în funcţie de particularităţile respective (ca şi schimbarea lor până când se ajunge la „descoperirea" intervalului optim pentru fiecare individ). Spre exemplu, dacă materialul de memorat este relativ simplu, repetarea lui la intervale mai mari de timp este indicată; dacă materialul este greu, dificil, mare ca volum, se recomandă utilizarea repetării lui la intervale mai mici [4, p. 137].

Repetiţia activă, independentă (redarea pe dinafară a textului) este superioară repetiţiei pasive (bazată doar pe recitirea textului). Repetiţia încărcată cu sens, semnificaţie, este superioară celei mecanice şi de aceea, pentru a memora mai bine, nu repetaţi materialul în aceeaşi formă, ci cât mai variat, adică în diferite forme şi combinaţii: veţi asigura astfel menţinerea trează a interesului, trăinicia cunoştinţelor asimilate, supleţea utilizării lor viitoare.

În dezvoltarea memoriei un rol deosebit de important îl au şi diversele *procedee mnemotehnice* ce sunt utilizate în vederea reţinerii mai trainice a informaţiilor cu care venim în contact:

• *Procedeul utilizării mediatorilor* sau a unor puncte de sprijin, de reazem (ideative, intuitive, practic-acţionale). Este foarte răspândit procedeul „nodului la batistă", cel al crestăturilor de pe un răboj. Scrisul pictografic, asociaţiile, sublinierea textelor, rezumatele, schemele grafice, stenograma, fotograma, imaginea interioară a unei scheme grafice („văd" pagina, „văd" săgeţile unei scheme – aşa-numitul fenomen de sinopsie) sunt astfel de mediatori ce pot uşura procesul memorizării. Mediatorii îndeplinesc funcţia de *aducere aminte,* sunt instrumente prin care subiectul pune *stăpânire pe propria sa conduită mnezică.*

• Folosirea *procedeului memorării globale,* adică a întregului material dintr-o dată, sau *procedeul memorării parţiale,* adică împărţirea materialului pe fragmente şi memorarea lor succesivă. Fiecare dintre aceste două procedee au atât avantaje cât şi dezavantaje, fapt care atenţionează asupra utilizării lor diferenţiate. Memorarea globală permite degajarea structurii de ansamblu a textului, a organizării şi logicii interne, în schimb ea nu poate fi utilizată la orice vârstă şi în raport cu orice volum al materialului;

memorarea, parţială permite o delimitare riguroasă a unităţilor logice, creează stări afective pozitive în legătură cu faptul că unitatea respectivă a fost deja învăţată, în schimb produce multe dificultăţi în asamblarea părţilor (cercetările au arătat că copiii întâmpină dificultăţi de asamblare în proporţie de 80% acestea fiind cu atât mai mari cu cât sunt amânate mai mult pentru faza finală). De aceea, problema care se pune nu este atât optarea pentru unul sau altul dintre aceste două procedee, ci stabilirea *condiţiilor în care fiecare dintre ele pot fi eficiente.* Cercetările au arătat că eficacitatea memorării globale creşte odată cu vârsta cronologică şi cu coeficientul de inteligenţă (cei dotaţi memorează mai uşor folosind această metodă), că ea este asociată cu repetiţiile comasate şi mult mai productivă când trebuie să memorăm un material relativ simplu şi nu prea mare ca volum; memorarea parţială este avantajată de repetiţiile eşalonate, poate fi aplicată cu succes şi la vârstele mai timpurii, este mai economicoasă în cazul materialului cu volum mare. Nici aceste constatări nu sunt însă suficiente ca să optezi pentru una sau alta dintre ele. Şi aceasta pentru simplul fapt că antrenamentul (obişnuinţa) individului, în una sau alta dintre ele, avantajează pe cea în care el este antrenat. Un subiect care s-a obişnuit să utilizeze procedeul memorării globale ar întâmpină dificultăţi dacă ar fi obligat să folosească procedeul memorării parţiale şi invers. Când însă un asemenea antrenament lipseşte, foarte eficientă se dovedeşte a fi utilizarea combinată a celor două procedee, prin utilizarea unor integrări progresive [4, p. 141].

Pentru memorarea eficientă de către copii a unor conţinuturi se cere o motivaţie apropiată. O asemenea motivaţie poate fi perspectiva de a fi lăudat de pedagog, de a rezolva mai repede ca alţi colegi problema, sarcina, de a fi primul etc. Pentru menţinerea memoriei de lungă durată se cere o motivaţie îndepărtată care, în majoritatea cazurilor, poate fi aceea de a satisface o trebuinţă de viitor: a primi în dar o bicicletă, păpuşa dorită etc. [2, p. 131].

În vederea însușirii cu succes de către copii a unor conținuturi, la ei trebuie formată abilitatea de a memora şi reproduce sensul materialului, de a aduce dovezi şi argumente, raţionamente şi de a forma scheme logice. Copilul trebuie învățat corect să-şi formeze scopurile de memorare eficientă şi sporirea motivaţiei memorării. Se poate face apel la următoarele procedee:

1. Copiii trebuie să găsească întotdeauna sensul celor memorate. Nu este cazul să memoreze, de exemplu, o poveste rând cu rând. Rezultatul va fi mult mai bun dacă preşcolarul va fi orientat să găsească ideea principală şi să expună conţinutul reieşind din această circumstanţă.
2. De a mări interesul faţă de materialul studiat. Prin urmare ar fi cazul să recomandăm copiilor să aprecieze importanţa informaţiei noi.

3. Nu se recomandă să fie supraîncărcată memoria cu informație în timp scurt.
4. Nu este recomandat să se studieze unul după altul obiectele asemănătoare.
5. Este necesar să se lupte cu uitarea. De exemplu: imaginându-și atmosfera în care a avut loc un eveniment, poate duce la reamintirea a însuşi evenimentului. Aceasta se explică prin faptul că impresiile simultane au abilitatea de a se provoca una pe alta.
6. Toată informaţia trebuie să fie percepută ca un tot întreg. O poezie trebuie să fie memorat până la sfârșit şi să încerce să o reproducă în totalitate. Aceasta îl va ajuta pe copil să restabilească în memorie tot materialul.
7. Copilul trebuie învăţat să poată traduce o informaţie dificilă, plictisitoare într-un vocabular mult mai accesibil. Aici pot fi utile emoţiile. Percepţia emoţională îl va ajuta să însuşească materialul mult mai bine.
8. Pentru o memorare mai eficientă urmează să fie scurtată informaţia până la maximum. Mai bine omiți careva detalii, decât sensul principal.
9. Căutarea legăturii dintre frazele materialului care trebuie memorat îi va uşura copilului cu mult sarcina dată. În material pot fi următoarele legături: după sens; structurale (la memorarea unui şir absurd de numere o mare importanţă are amplasarea lor pe foaie. Pentru o memora mai bine un număr - 415216, trebuie să-l scriem în modul următor: 41-52-16, iar citind copilului un anumit conţinut, putem să-i atribuim un anumit ritm, careva emoţii [1, p. 6-7].

U. Şchiopu și V. Piscoi afirmă că creşterea eficienţei memorării se realizează prin facilitatea înţelegerii (scheme, tabele, filme etc), organizarea de unităţi logice ale învăţării, stimularea interesului şi curiozităţii (teme atractive, activitatea independentă aplicativă), evaluarea corectă a celor învăţate. Aceasta măreşte interesul pentru învăţare şi memorare. Cu cât este investită o mai mare cantitate de activitate psihică (intelectuală dar şi afectivă) în învăţare, cu atât aceasta este mai bună şi eficientă [3, p. 26].

În concluzie, putem afirma că diversitatea tehnologiilor psihopedagogice permite dezvoltarea eficientă a memoriei, favorizând trecerea cantitativă şi calitativă a achiziţiilor copiilor spre un alt nivel de progres pe scara evoluţiei psihice.

Bibliografie

1. Aspecte ale psihocorecţiei. Coord. L. Savca. Chişinău: Sirius, 2003. 196 p.
2. Pieron H. Vocabularul psihologiei. Bucureşti: Univers Enciclopedic, 2001. 468 p.
3. Şchiopu U., Piscoi V. Psihologia generală şi a copilului. Bucureşti: EDP, 1989. 280 p.
4. Zlate M. Secretele memoriei. Bucureşti: EŞE, 1979. 143 p.

CZU: 159.942+37.011.31

CONTEXTE RELEVANTE PENTRU DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE A CADRELOR DIDACTICE

Valentina MÎSLIȚCHI, dr., conf. univ.
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară
Universitatea de Stat din Tiraspol
Alina CIMBRICIUC, master în științe ale educației; grad didactic II
Instituția de Educație Timpurie nr. 25, Chișinău

Rezumat. Articolul abordează problema dezvoltării inteligenței emoționale a pedagogilor, care a constituit subiectul unei cercetări efectuate în perioada anului de studiu 2019-2020 și a vizat cadrele didactice din învățământul preșcolar. În lucrare sunt descrise unele secvențe din cadrul Programului de dezvoltare a inteligenței emoționale, axat pe dezvoltarea componentelor structurale ale inteligenței emoționale: autoreglarea; conştiinţa de sine; motivaţia; empatia; abilităţile sociale.

Cuvinte-cheie: inteligență emoțională; cadre didactice; autoreglare; conştiinţă de sine; motivaţie; empatie; abilităţi sociale; program.

Manifestarea emoţiilor în diverse circumstanţe a provocat mereu un interes considerabil al omului faţă de ceilalţi, stimulând comunicarea socială. Precum afirmă J. Cosnier, *homo* este *sapiens*, dar este şi *sentiens*, şi *communicans,* ceea ce ar însemna că omul este înţelept, dar este şi simţire, şi comunicare [3, p. 9], „Fără emoţii nu există comunicare şi fără comunicare nu există viaţă socială” [3, p. 24]. Prin urmare, emoţiile şi sentimentele reflectă un element fundamental al organizării şi reglării vieţii sociale, profesionale şi personale.

Importanța gestionării eficiente a stărilor afective a condiționat preocuparea noastră pentru dezvoltarea inteligenței emoționale (IE) a cadrelor didactice din instituția de educație timpurie.

Problema cercetării a fost generată de contradicția dintre necesitatea gestionării stărilor afective de către educatori, dată fiind valoarea IE în optimizarea relațiilor interpersonale, progresul atestat în plan profesional, contribuția la facilitarea adaptării sociale de succes etc., pe de o parte, și insuficiența soluțiilor pertinente, eficiente în dezvoltarea inteligenței emoționale la cadrele didactice din instituțiile de învățământ preșcolar, de altă parte. Aceste contradicții au conturat problema cercetării: *Care sunt reperele teoretice și praxiologice ale procesului dezvoltării inteligenței emoționale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar?*

Obiectul cercetării: procesul de dezvoltare a inteligenței emoționale a cadrelor didactice din instituția de învățământ preșcolar.

Scopul cercetării: fundamentarea teoretică și aprobarea experimentală a Programului axat pe dezvoltarea inteligenței emoționale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar.

Obiectivele cercetării:

- determinarea reperelor definitorii ale conceptului de inteligenţă emoţională;
- desemnarea particularităților manifestării inteligenței emoționale și a contextelor relevante dezvoltării inteligenței emoționale la cadrele didactice;
- evaluarea nivelului dezvoltării inteligenței emoționale a educatorilor;
- fundamentarea și elaborarea Programului axat pe dezvoltarea inteligenței emoționale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar;
- implementarea și validarea Programului axat pe dezvoltarea inteligenței emoționale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar;
- prelucrarea și interpretarea datelor experimentale;
- deducerea concluziilor generale şi a recomandărilor.

Ipoteza investigaţiei: Procesul dezvoltării inteligenței emoționale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar se va derula cu succes în cazul în care educatorii vor fi implicați în cadrul unui Program de dezvoltare a inteligenței emoționale axat pe dezvoltarea componentelor structurale ale IE: autoreglarea; conştiinţa de sine; motivaţia; empatia; abilităţile sociale.

Metodologia cercetării a vizat utilizarea în demersul investigaţional a următoarelor metode:

- metode teoretice: analiza, sinteza, compararea, generalizarea, sistematizarea conceptelor pedagogice și psihologice;
- metode experimentale: experimentul psihopedagogic cu etapa de constatare, formare și control;
- metode empirice: conversaţia, observația, testarea;
- metode de interpretare a datelor: prelucrarea matematică și grafică a rezultatelor experimentale.

Cercetarea s-a realizat pe parcursul anului de studiu 2019-2020. Eșantionul experimental a constituit 101 de cadre didactice din instituția de educație timpurie cu vârsta cuprinsă între 20-65 ani, dintre care 42 de educatori au constituit grupul experimental.

Obiectivele etapei de formare a experimentului psihopedagogic au vizat: elaborarea Programului axat pe dezvoltarea inteligenței emoționale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar; implementarea Programului axat pe dezvoltarea inteligenței emoționale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar.

În vederea sporirii nivelului IE a educatorilor ne-am propus elaborarea și implementarea unui Program experimental axat pe dezvoltarea inteligenței emoționale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar.

Scopul Programului: dezvoltarea inteligenței emoționale a educatorilor pe dimensiunea componentelor structurale ale IE: abilităţi sociale, empatie, motivaţie, conștiință de sine, autoreglare.

Obiectivele Programului:

- familiarizarea educatorilor cu reperele teoretice și praxiologice ale procesului dezvoltării inteligenței emoționale;
- antrenarea principalelor componente ale inteligenţei emoţionale a educatorilor prin valorificarea de noi experienţe şi valori socio-afective;
- crearea contextelor de identificare și aplicare a celor mai relevante metode, tehnici, procedee de gestionare optimă a emoțiilor;
- susținerea și sprijinul acordat educatorilor în amplificarea performanţelor IE exprimate prin autoreglare, conştiință de sine, motivaţie, empatie, abilităţi sociale;
- elucidarea și înlăturarea barierelor ce constituie impedimente în dezvoltarea IE în vederea asigurării succesului în sfera personală și profesională a educatorilor;
- asigurarea transferului tehnologic al performanțelor obținute de educatori în cadrul programului în viața reală, în procesul educațional, în contexte autentice de dezvoltare personală și profesională.

Intenția noastră în realizarea diverselor activități cu și pentru educatori a fost ca să provoace în rândul pedagogilor o serie de reflecții cu privire la rolul pe care îl au emoțiile pentru creşterea încrederii în sine, auto-controlul, empatia, motivaţia şi socializarea. De asemenea, am urmărit valorificarea diverselor strategii relevante în vederea identificării şi înlăturării barierelor ce stau în calea dezvoltării inteligenţei emoţionale, cu scopul de a li se asigura transferul în practica personală și educațională.

Programul experimental a fost constituit dintr-un sistem de 20 de activități metodice (seminare, ateliere de lucru, mese rotunde, întruniri și ore metodice, consultații individuale și de grup, expoziție de carte, consiliu psihopedagogic, training psiho-social), cu o durată de 45-60 minute fiecare, desfășurate cu frecvenţa de o activitate la 1,5-2 săptămâni, orientate spre deținerea noțiunilor teoretice cu referire la IE, elucidarea strategiilor de dezvoltare a IE, cunoașterea particularităților specifice de dezvoltare a IE pe dimensiunea componentelor structurale, dezvoltarea competențelor de interrelaţionare eficientă, a competențelor socio-afective etc.

În derularea activităților Programului experimental am pus accent pe asigurarea susținerii și sprijinului oferit educatorilor în dezvoltarea inteligenţei emoţionale, valorificarea de noi experienţe privind asigurarea progresului fiecăreia dintre componentele structurale ale IE. O atenţie sporită s-a acordat dezvoltării expresivităţii, echilibrului şi stabilităţii emoţionale manifestate în cadrul activităţilor implementate, elucidării de către participanţi a punctelor forte și slabe, a reuşitelor şi nereuşitelor în contextul dezvoltării emoționale; au fost create contexte reale de satisfacere a trebuinţelor de autodezvoltare emoţională şi formare a competenţelor de ordin socio-afectiv. Conştientizarea perspectivelor, a beneficiului inteligenţei emoţionale atât în viaţa personală, cât şi în cea profesională, a condus la mobilizarea activă a educatorilor şi a generat reflecţii profunde privind necesitatea antrenării continue în vederea avansării profilului emoţional individual.

În cadrul *Consiliului pedagogic* cu genericul „Inteligența emoțională și succesul profesional" s-au evidențiat următoarele aspecte: Având rolul primordial de activare şi stimulare a componentelor funcţionalităţii culturii profesionale, inteligenţa emoţională este un predictor de încredere în asigurarea comportamentului echilibrat, motivat, orientat valoric, constructiv, sociabil – acestea actualmente fiind achiziții relevante, apreciabile şi valoroase. Deținerea nivelului înalt al inteligenţei emoţionale asigură cadrelor didactice desfășurarea cu succes a procesului educațional, progresul pe dimensiunea socio-afectivă a personalității ce facilitează adaptarea cu eficacitate maximă la condițiile de mediu în continuă schimbare.

Prin aplicarea *Tehnicii „Patru pătrate"* am urmărit menţinerea unui nivel optim al stabilităţii emoţionale prin: autocunoaştere; conştientizarea posibilităţilor de interpretare subiectivă a calităţilor altei persoane; analiza profundă a anumitor situaţii problematice și direcționarea educatorilor de a învăța să nu reacţioneze sub influenţa impulsului de moment într-o situaţie de conflict. Participanților li s-a înaintat următoarea sarcină: Desenaţi pe foaia oferită un pătrat mare. Împărţiţi-l în patru părţi egale pe care să le enumerați. În pătratul 1 scrieţi 5 calităţi personale, care vă plac. În pătratul 3 scrieţi 5 defecte/vicii ale Dvs. care nu vă plac. Vă rog să fiţi foarte sinceri, dacă doriţi n-o să le vadă nimeni. Acum citiţi cu atenţie trăsăturile pe care le-aţi scris în pătratul 3 şi reformulaţi-le astfel încât să devină pozitive. Vă puteţi imagina cum le-ar numi o persoană care vă iubeşte foarte mult şi căreia îi place totul la Dvs. Reformulările scrieţi-le în pătratul 2. În cele ce urmează, imaginaţi-vă că o persoană, cu care sunteţi în conflict, chiar şi calităţile Dvs. le percepe ca negative. Citiţi calităţile scrise în pătratul 1, reformulaţi-le în negative (cum le-ar vedea o persoană cu care sunteţi în conflict) şi notaţi-le în pătratul 4. Acum, acoperiţi cu palma

pătratele 3 şi 4 şi, uitându-vă la 1 şi 2, vedeţi cât de bun sunteţi. Acum, acoperiţi pătratele 1 şi 2, analizându-le pe 3 şi 4 - cu un asemenea om nu ar vrea nimeni să comunice. De fapt, este vorba de una şi aceeași persoană percepută din unghiuri diferite, unele dintre ele fiind, de multe ori, total eronate. Discuţii: Cum să ne poziționăm într-o lumină favorabilă astfel încât trăsăturile noastre caracterologice să nu fie percepute ca negative de cei din jur.

Printre activitățile proiectate și implementate s-a evidențiat *Ora metodică cu tema „Experiențe și bune practici de dezvoltare personală, socială și emoțională”*, în cadrul căreia am urmărit realizarea următoarelor obiective ce vizează performanțele educatorilor: să argumenteze importanța dezvoltării IE și a comportamentului socio-emoțional pozitiv în contextul dezvoltării personale și profesionale; să identifice, să aplice corect denumirea stărilor afective, elementele structurale ale IE; să valorifice situațiile-problemă propuse ca și oportunități de dezvoltare a diverselor componente ale IE; să împărtășească bunele experiențe și practicile atestate în dezvoltarea socio-emoțională a educatorilor și preșcolarilor.

Pe parcursul derulării Programului experimental am organizat *consultații individuale și de grup,* în cadrul cărora am oferit suport pe subiecte predilecte pentru educatori: „Copilul și vocabularul emoțional”, „Ce este empatia și de ce este esențială în dezvoltarea IE? ”, „Gestionarea eficientă a emoțiilor în situații de stres”, „Inteligența emoțională versus conflictul intra- și interpersonal”.

Expoziția de carte „Dezvoltarea IE: bibliografie relevantă pentru cadrele didactice” a asigurat oportunitatea prezentării și consultării diverselor surse bibliografice ce scot în evidență studiile autorilor autohtoni și internaționali pe problema dezvoltării IE a copiilor și maturilor.

În cadrul *Seminarului „Strategii de dezvoltare a componentelor IE*” am aplicat una din tehnicile de dezvoltarea a componentelor IE „Omuleţul din hârtie”, scopul fiind autocunoaşterea reacţiilor emoţionale, exersarea posibilităţilor de exprimare a propriilor stări emoţionale, cunoaşterea membrilor grupului.

Desăşurare: Participanţilor li s-a propus să deseneze pe foaia oferită un omuleţ, să-l decupeze şi să îi dea propriul nume. Li s-a explicat că aceasta este propria lor imagine, sinceră şi adevărată, sensibilă şi vulnerabilă. După ce au decupat omuleţii, au fost rugaţi fiecare dintre ei, să îşi prezinte lucrarea, numindu-l cu propriul nume şi răspunzând la următoarele întrebări: În ce situaţii omuleţul poate să devină nervos? Ce anume simte omuleţul în asemenea situaţii? Care sunt modalităţile cu ajutorul cărora depăşeşte această stare? Reușește singur sau are nevoie de ajutorul altor persoane pentru a soluționa situația?

Discuţii*:* Se întreabă participanţii dacă au întâlnit dificultăţi în realizarea sarcinii şi unde anume: atunci când au descris omuleţul sau când au relatat această descriere în grup?

Semnificaţii*:* Fiind o tehnică proiectivă, permite scoaterea în evidenţă a preocupărilor, a vieţii interioare (adesea inconştiente) prin reducerea tensiunii emoţionale şi a barierelor conştientului. Astfel, pentru participanţi este mai uşor să povestească despre omuleţ la persoana a treia, decât despre sine, la persona întâi.

În cadrul atelierului de lucru „Înfruntă-ţi emoţiile!" educatorilor li s-a propus *exercițiul „Detectiv de emoții",* care a vizat realizarea următoarei sarcini: Răspundeți individual la următoarele întrebări, apoi împărtășiți în grup ideile generate: Cum recunoașteți emotiile? Care este diferența dintre emoții și sentimente? Descrieți momente care au generat varii tipuri de emoții în timpul serviciului? Ce fel de stări afective prevalează la preșcolarii monitorizați de Dvs.? Ce stări afective trăiți față de discipolii Dvs.? Ce fel de emoții credeți că au colegii față de Dvs.? Ulterior, fiecare participant a scris câteva cuvinte în care a descris un gând ce a generat o anumită stare afectivă, apoi un sentiment/o emoție care a determinat o acțiune/un comportament. S-a discutat în grup fiecare din situațiile propuse de participanți, iar cele mai relevante 2-3 situații au fost analizate în macrogrup.

În demersul experimental întreprins de noi am optat și pentru valorificarea trainingului, datorită posibilității de a forma și dezvolta competenţe psiho-sociale, oportunității de a experimenta cu colegii diferite reacţii emoţionale, comportamentale, atitudinale. Expunerea realizată de fiecare membru al trainingului a problemelor cu care se confruntă (a ideilor, opiniilor, trăirilor, etc.), analiza şi conceptualizarea (circumscrierea cât mai exactă) a acestora în grup şi de către grup au constituit esenţa procesului formativ, ale cărui rezultate s-au concretizat în modificarea calitativă a nivelului funcţional al stabilităţii emoţionale şi schimbarea adaptativă optimă a personalităţii fiecărui membru al grupului.

Ședințele de training au fost 12 la număr cu o structură definită ce a vizat:

1. *Etapa preliminară, salutul* (crearea atmosferei de lucru în grup, bazată pe încredere, acceptare, susținere reciprocă etc.).
2. *Conţinutul de bază al şedinţei* (prezentarea, explicarea şi desfăşurarea activităților concrete, axate pe dezvoltarea elementelor constituente ale inteligenței emoționale; organizarea discuțiilor despre dificultăţile întâlnite în realizarea sarcinilor, posibilităţile de asigurare a transferului tehnologic al rezultatelor atestate în viața reală, beneficiile implementării acțiunilor; stările afective generate de acțiunile realizate etc.).

3. *Reflecţii asupra activităţilor desfăşurate*. Reflecţia poate fi emoţională (Ce anume mi-a plăcut şi de ce?) şi cognitivă (Ce am învăţat nou, ce concluzii mi-am făcut?).
4. *Încheierea şedinţei*.

Prezentăm unele din recomandările pe care le-am oferit educatorilor în vederea dezvoltării IE, preluate de la autorul J. Segal:

- Reflectaţi frecvent la propriile sentimente şi stări emoţionale atunci când simţiţi sau conştientizaţi că există o frontieră detectabilă, edificându-vă asupra naturii reactivităţii şi independenţei necesare!
- Observaţi-vă ritmurile emoţionale. Descrieţi-le în scris, figurativ şi temporal!
- Utilizaţi tehnicile de autosugestie mentală, ajutându-vă de scenarii realiste, pozitive, de dialoguri cu Dvs. şi cu alţii! Utilizaţi în mod adecvat tehnicile de relaxare, de antrenament mental sau autogen!
- Declanşaţi sistematic reacţii de destindere la apariţia semnalelor negative în sfera emoţională!
- Utilizaţi strategii şi mijloace de recompensare focalizată şi selectivă, pe obiective vizând declanşarea de emoţionalitatea pozitivă!
- Exersaţi-vă spiritul de observaţie conştientă şi sistematică a mesajelor emoţionale conţinute de expresivitatea psihomotricităţii proprii şi a altora (mimică, gesturi)!
- Exersaţi zilnic ideea creării sau recreării unei bune „reţele" de relaţii noi; evitaţi pe cele care au încărcătură negativă!

În urma desfășurării Programului educatorii grupului experimental au concluzionat că deținerea inteligenţei emoţionale este oportună și indispensabilă activității didactice, asigură succesul în carieră, facilitează incluziunea socială, îi ajută să gestioneze cu eficacitate maximă situațiile ce generează dezechilibru emoțional, să elucideze cu precizie oportunităţile ce asigură progresul personal și profesional, să facă față presiunilor sociale, să anticipeze și să aplaneze conflictele, să construiască şi să menţină relaţii interpersonale eficiente, etc., iar un aspect important semnalat inclusiv de educatorii cu vastă experiență în domeniul educației preşcolare implicați în experiment a fost că dezvoltarea continuă, motivată a componentelor structurale ale IE este necesară și posibilă la orice vârstă.

În *concluzie*, specificăm faptul că implicarea educatorilor în cadrul unui Program de dezvoltare a inteligenței emoționale, axat pe dezvoltarea componentelor structurale ale IE (autoreglarea; conştiinţa de sine; motivaţia; empatia; abilităţile sociale), ce conține diverse activități metodice relevante (seminare, mese rotunde,

consultații individuale și de grup, ateliere de lucru, training-uri, întruniri și ore metodice, consilii psihopedagogice, expoziții de carte etc.) sporește nivelul inteligenței emoționale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar.

Recomandări:

- Promovarea ideii dezvoltării IE la cadrele didactice din instituția de educație timpurie pe dimensiunea tuturor componentelor structurale: autoreglarea; conştiinţa de sine; motivaţia; empatia; abilităţile sociale.
- Dezvoltarea inteligenței emoționale a cadrelor didactice prin proiectarea și organizarea diverselor activități: seminare, ateliere de lucru, întruniri metodice, consultații individuale și de grup, training-uri etc. axate pe necesitatea dezvoltării continue a componentelor inteligenței emoționale.
- Promovarea şi monitorizarea sistematică a acţiunilor de dezvoltare a inteligenţei emoţionale la toate nivelurile de formare profesională a cadrelor didactice în scopul sporirii competențelor profesionale și calităților personale.
- Experţilor în domeniul politicilor educaţionale: elaborarea de politici şi strategii de dezvoltare ce ar reglementa şi standardiza oportunităţile cadrelor didactice pentru dezvoltarea componentelor inteligenței emoționale.

Bibliografie

1. Colomeischi A.-A. (Coord.) Program de intervenție psiho-educațională și socială pentru părinți (PESI). Manualul formatorului. Proiect ERASMUS + 2016-1-RO01-KA204-024504KA2. BUILDING BRIDGES: PROMOTING SOCIAL INCLUSION AND WELLBEING FOR FAMILIES OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS. Suceava: Universitatea „Ștefan cel Mare" din Suceava, 2018. 173 p.
2. Colomeischi A.-A. (Coord.) Program de intervenție psiho-educațională și socială pentru părinți (PESI). Caiet de lucru pentru părinți. Proiect ERASMUS + 2016-1-RO01-KA204-024504KA2. BUILDING BRIDGES: PROMOTING SOCIAL INCLUSION AND WELLBEING FOR FAMILIES OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS. Suceava: Universitatea „Ștefan cel Mare" din Suceava, 2018. 85 p.
3. Cosnier J. Introducere în psihologia emoţiilor şi a sentimentelor: Afectele, emoțiile, sentimentele, pasiunile. Iaşi: Polirom, 2007. 200 p. ISBN: 978-973-46-0681-8.
4. Segal J. Dezvoltarea inteligenţei emoţionale. Bucureşti: Teora, 2000. 186 p. ISBN 973-20- 0228-X.

CZU: 159.942

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ: NOTE DEFINITORII

Valentina MÎSLIȚCHI, dr., conf. univ.
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară
Universitatea de Stat din Tiraspol
Alexandra PODUBNÎI, masterandă, UST
IET nr. 32 „Albinuța”, mun. Chișinău

Rezumat. Lucrarea scoate în evidență notele definitorii ale inteligenței emoționale (IE): definire, diferențe dintre inteligența emoțională și inteligența generală, componentele structurale ale inteligenței emoționale, caracteristica subiecților ce posedă IE.
Cuvinte cheie: inteligenţă emoţională; inteligenţă generală; componente ale inteligenţei emoţionale: conștiință de sine, autoreglare, motivaţie, empatie, abilităţi sociale.

J. Mayer şi P. Salovey definesc inteligența emoțională (IE) drept totalitate şi unitate a abilităților cognitive, emoţionale şi reglatorii ce reflectă coeziunea dialectică a afectului şi a intelectului în activitate și care implică: abilitatea de a percepe corect emoțiile şi de a le exprima; abilitatea de a accede sau genera sentimente atunci când ele facilitează gândirea; abilitatea de a cunoaşte şi înţelege emoțiile şi de a le regulariza pentru a promova dezvoltarea emoţională şi intelectuală [apud 3, p. 140].

Prezintă interes ideile cercetătorilor R. Wood şi H. Tolley, care afirmă că emoțiile şi sentimentele dirijează comportamentul oamenilor din umbră; pentru a rezolva probleme complexe şi a lua decizii dificile, subiecților nu le este suficientă numai rațiunea, deoarece multe dintre problemele cu care se întâlnesc sunt, în fond, de natură emoţională. Abilitatea de a rezolva în mod eficace astfel de probleme umane depinde de capacitatea de a dirija propria stare emoţională, de a avea un echilibra şi un contact cu simțămintele interioare, astfel încât să poți înţelege propriile imbolduri şi priorități. În acelaşi timp, e nevoie de a înţelege punctul de vedere al altor persoane, a putea anticipa modul în care s-ar putea să reacționeze la propunerile făcute. În sfârșit, e nevoie de capacităţi de a relaționa cu alții într-un mod plăcut, matur şi prevenitor [7, p. 12].

G. Hasson afirmă că emoțiile provin din zona limbică a creierului, deși ceea ce înseamnă inteligenţă - gândurile, rațiunea şi explicațiile logice - îşi are originea în neocortex. Inteligența este capacitatea de a învăța, de a înțelege şi de a gândi rapid şi eficient; de a prelua informaţii noi, de a le asimila şi de a le aplica eficient şi corect. În consecinţă, semnificația inteligenţei emoţionale are de-a face cu legăturile dintre emoţii şi gânduri, dintre gândire, simțire şi acţiune. D. Caruso afirma: „Este foarte important

să înțelegem că inteligența emoţională nu este opusă inteligenţei, nu este o victorie a minții asupra inimii - este intersectarea unică dintre cele două” [apud 2, p. 29].

Tabelul 1. Caracteristicile inteligenţei generale şi ale inteligenţei emoţionale (după E. Rusu, 4, p. 30)

INTELIGENŢA GENERALĂ (IQ)	INTELIGENŢA EMOŢIONALĂ (IE)
Se manifestă prin rigiditate.	Se manifestă prin flexibilitate.
Funcționează mai bine doar când suntem calmi, echilibrați.	Funcționează mai bine în orice situaţie, chiar şi în cele critice.
Funcționează mai lent, ineficient, când se impun decizii rapide.	Funcționează rapid, prompt, ne putem baza pe ea în orice situaţie.
Ne ajută să procesăm informațiile abstracte, să fim buni la calcule, să memorăm.	Ne ajută să fim creativi, să rezolvăm probleme complexe de viaţă, să ne schimbăm.
Ne ajută să dirijăm oamenii, să le impunem părerile.	Ne ajută să fim empatici, să motivăm, să negociem.
Este un predictor nesigur al succesului profesional şi în viaţă.	Este un predictor puternic al succesului profesional şi în viaţă.

Pentru R. Bar-On, inteligența emoţională implică o dimensiune emoţională, una personală şi o alta socială – toate contribuind la înţelegerea propriei persoane şi a celorlalţi, gestionarea situațiilor sociale pe care individul le traversează şi la adaptarea optimă la solicitările externe.

R. Bar-On a rafinat modelul inteligenţei emoţionale pe care l-a propus inițial, dezvoltând modelul inteligenţei emoţional-sociale, pe baza identificării unor clusteri de relaţii între competenţele emoţionale şi sociale care au un impact deosebit asupra eficienţei şi stării de bine din punct de vedere psihologic [8].

R. Bar-On precizează componente structurale ale inteligenţei emoţionale sub aspect intrapersonal, interpersonal, adaptabilitatea, controlul stresului şi dispoziţia generală [apud 4, p. 16].

R. Bar-On organizează componentele structurale ale IE în dependență de comportamentele observabile, împărțindu-le în cinci zone sau domenii şi 15 trepte:

1. *Domeniul intrapersonal* include capacitatea de autocunoaștere şi autocontrol fiind constituit din:

a) Conştiinţa emoţională de sine - identificarea propriilor sentimente şi emoţii, precum şi impactul pe care un anumit comportament îl are asupra celorlalţi;
b) Caracterul asertiv - exprimarea clară, directă şi constructivistă a gândurilor şi sentimentelor, eludând manieră distructivă;
c) Independenţă - autocontrolul şi independența emoţională;

d) Respectul de sine - acceptarea propriei persoane şi evaluarea punctelor forte şi punctelor vulnerabile;
e) Împlinirea de sine - recunoaşterea propriului potențial şi autorealizarea.

2. *Domeniul interpersonal* se referă la capacitatea de a interacționa şi de a colabora cu celelalte persoane din jurul nostru. Ele alcătuiesc trei trepte:

a) Empatia - înţelegerea, conştientizarea gândurilor şi sentimentelor celorlalţi precum şi capacitatea de a vedea lumea prin ochii altora;
b) Responsabilitate socială - cooperarea activă şi constructivă cu ceilalţi;
c) Relaţiile interpersonale - stabilirea şi menţinerea relaţiilor interpersonale pozitive.

3. *Domeniul adaptabilității* se referă la capacitatea de a flexibiliza şi de a rezolva diverse probleme. Cele trei trepte ale acestui domeniu sunt:

a) Testarea realităţii - constatarea lucrurilor aşa cum sunt în realitate şi nu cum ar dori să fie;
b) Flexibilitatea - adaptarea emoţiilor, sentimentelor, gândurilor şi acţiunilor la realitate;
c) Soluţionarea problemelor - definirea, conştientizarea problemelor şi colaborarea pentru implementarea soluţiilor eficiente şi adecvate.

4.*Domeniul gestionării stresului* se referă la capacitatea de a tolera stresul şi de a ține sub control impulsurile. Cele două trepte ale sale sunt:

a) Toleranța la stres - capacitatea de a rămâne calm şi concentrat pentru a face faţă în mod constructiv evenimentelor adverse şi stărilor emoţionale, conflictuale, fără a fi afectați;
b) Controlul impulsurilor - capacitatea de a rezista sau de a reține reacţia la un anumit impuls.

5. *Domeniul stării generale* are două trepte:

a) Optimismul - capacitatea menținerii unei atitudini realiste şi pozitive, în special în fața unor momente grele;
b) Fericirea - capacitatea de a fi satisfăcuți de viaţă, bucuria de sine şi de alții [apud 6, p. 22].

Interesul pentru studiul inteligenţei emoţionale se atestă şi la A. Mehrabian, cunoscut pentru cercetările sale în diverse ramuri ale psihologiei comunicării şi ştiinţele educaţiei. În opinia lui, emoțiile reprezintă o formă de comunicare extrem de eficientă. Puterea lor de influențare a modului în care atragem sau suntem atrași de alții, ne apropiem unii de ceilalţi, ne câștigăm sau ne pierdem încrederea, ne certăm sau împăcăm nu trebuie subestimată. În toate aceste circumstanţe, latura emoţională a relaționării este mai importantă decât cea rațională, având un rol determinant în influențarea comportamentului. Mai exact, studiile lui A. Mehrabian au demonstrat că

disponibilitatea de a accepta cerinţele altei persoane depinde doar în proporție de 7-10% de modul în care aceasta îşi formulează cererea, respectiv 90-93% de emoțiile pe care ni le transmite. Din aceste rațiuni, analizând impactul IE asupra stabilirii unor bune relaţii între persoane, A. Mehrabian determină mai multe categorii/aspecte ale IE: perceperea curată, ordonată a emoţiilor personale şi ale altora; exersarea capacității de a răspunde cu emoţii şi comportament adecvat (realist, nedistorsionat, adaptat) la situaţiile variate de viaţă; implicarea într-o relaţie interpersonală, având capacitatea de a exprima onest emoțiile, echilibrat arătând considerațiile şi respect; alegerea activității care aduce satisfacție emoţională, evitând, dubiile şi nerealizările; capacitatea de a lucra echilibrat şi de a se recrea, relaxa în viaţă. Un nivel ridicat al inteligenţei emoţionale, consideră A. Mehrabian, este întotdeauna asociat cu existenţa unor relaţii trainice cu ceilalţi, pe care putem conta atunci când ne confruntăm cu probleme care implică cooperarea acestora: familie, muncă, lucrul în echipă, etc. [apud 4, p. 17].

În viziunea cercetătorului D. Goleman, inteligența emoţională determină potenţialul de a însuşi capacităţi practice bazate pe cinci elemente ce scot în evidență structura IE cu următoarele componente semnificative:

1. *Autoreglarea* – abilitatea de a controla şi regla propria stare emoţională;
2. *Conştiinţa de sine* – cunoașterea şi înţelegerea emoţiilor şi sentimentelor proprii;
3. *Motivaţia* – dirijarea emoţiilor şi sentimentelor pentru atingerea scopuri;
4. *Empatia* – identificarea şi explicarea emoţiilor şi sentimentelor celorlalţi;
5. *Abilităţile sociale* – stabilirea relaţiilor cu ceilalţi [1, p. 24].

J. Segal relevă faptul că inteligența emoţională are la bază patru componente esenţiale:

1. *Conştientizarea emoţională* – trăirea în mod autentic a emoţiilor;
2. *Acceptarea emoţiilor* – aprobarea emoţiilor conștientizate, asumarea responsabilității propriilor trăiri afective;
3. *Conştientizarea activă a stărilor afective* – conştientizarea a tot ceea ce simți, a cauzelor emoției, a realităţii şi a situaţiei în care te afli, pentru a putea fi echilibrat, a gândi limpede şi a nu fi influențat de emoțiile trecute;
4. *Empatia* – abilitatea de a ne raporta la sentimentele şi nevoile celorlalţi, fără a renunţa la propria experienţă emoţională [5].

Inteligența emoţională vizează deținerea de către subiect a unor capacități definitorii pentru asigurarea rețetei de succes a personalității în plan personal și profesional:

1. *Cunoașterea emoțiilor personale* este considerată piatra de temelie a inteligenţei emoţionale şi constă în capacitatea de recunoaștere a unui sentiment, atunci când apare, fiind deci o conştientizare de sine. Incapacitatea de a observa adevăratele

noastre sentimente, ne lasă pradă acestora, pe când cei ce au o certitudine mai mare cu privire la ele, sunt piloți mai buni ai existenței personale prin conştientizarea felului în care reacționează în privința deciziilor personale.

2. *Gestionarea emoțiilor* vizează capacitatea de a le stăpâni în așa fel, încât să fie reacţii potrivite la situațiile cu care se confruntă o persoană, consecinţele incapacității de stăpânire a emoţiilor fiind dezamăgirile şi disperările pe care le resimte acea persoană, determinând o stare de dezechilibru greu de restabilit, în raport cu cei care se reechilibrează mult mai uşor în urma necazurilor şi obstacolelor întâmpinate în viată.

3. *Motivarea de sine* constă în capacitatea de a pune emoțiile în slujba unui scop, în sensul înfrângerii impulsurilor care primejduiesc obţinerea rezultatului, prin urmare un autocontrol emoţional care asigură eficiența şi productivitatea în ceea ce întreprinde o persoană, iar dezvoltarea acestei capacități este şi cea care asigură obţinerea performanțelor indiferent de domeniu.

4. *Recunoaşterea emoţiilor celorlalţi* este capacitatea cunoscută şi sub denumirea de empatie, talentul de a ști ce simt ceilalţi, fiind fundamentul „capacității de înțelegere a celorlalţi ”, construită pe conştientizarea de sine emoţională, costul social al surzeniei emoţionale fiind unul deloc de neglijat, rezultatul păgubos variind în raport cu gradul ei de manifestare, de la simpla nepăsare la psihopatia care naşte criminalii, violatorii etc.

5. *Gestionarea emoţiilor celorlalţi* este capacitatea cunoscută şi sub denumirea de inteligență socială, concretizată în abilitatea de a stabili cu ușurință relaţii interumane, prin perspicacitatea de a interpreta reacțiile şi sentimentele celorlalţi, de a fi buni coechipieri, de a reacționa adecvat printr-o racordare permanentă a propriului comportament, în așa fel încât să obţină efectul scontat, lipsa acestei capacități fiind cea care cauzează inadaptabilitatea socială [7, p. 14-16].

Se poate considera că inteligența emoţională are la bază două aspecte importante. Mai întâi, inteligența emoţională înseamnă să fii conştient de emoţii - *identificarea şi înţelegerea* emoţiilor, atât de cele proprii, cât şi de cele ale altor oameni. În al doilea rând, inteligența emoţională presupune *utilizarea şi gestionarea* emoţiilor. Din nou, este vorba atât despre emoțiile personale, cât şi despre cele ale altora. La cel mai simplu nivel, *identificarea emoţiilor* înseamnă să poți numi şi descrie o emoție. Dar mai presupune şi recunoaşterea stărilor fizice, a gândurilor şi a acţiunilor care alcătuiesc o emoție. Include, totodată, recunoaşterea emoţiilor în cadrul comunicării nonverbale şi comportamentului; în expresiile faciale, în tonul vocii şi în limbajul trupului, de pildă. Identificarea emoţiilor mai presupune şi să înțelegi cât de clară, tipică, influentă şi justă este o anumită emoție într-un context particular şi să poți recunoaște exprimarea corectă sau incorectă a emoției.

Înţelegerea emoţiilor înseamnă a desluși logica şi semnificația emoţiilor. Înţelegerea emoţiilor presupune cunoașterea faptului că orice aspect (fizic, cognitiv sau comportamental) al unei emoţii poate influenţa un altul. Înţelegerea emoţiilor presupune conştientizarea deosebirilor, a tranziției, a variațiilor şi a gradelor de intensitate dintre emoţii. De exemplu, înţelegerea diferenţei dintre mânie şi frustrare, dintre dezamăgire şi regret. Acest aspect al inteligenţei emoţionale presupune capacitatea de a înţelege cum şi de ce dumneavoastră înșivă şi alţi oameni trăiți anumite emoţii în anumite situaţii şi ce fel de impact au emoțiile asupra dinamicii sociale. În sfârșit, înţelegerea emoţiilor mai presupune cunoașterea momentului şi a modului în care sunt folosite limbajul şi comportamentul emoţional [2, p. 29].

Utilizarea emoţiilor presupune capacitatea de a apela la emoţii pentru a vă ajuta şi informa gândirea, rațiunea şi procesul de rezolvare a problemelor, înseamnă să vă folosiți intuiția; utilizarea emoţiilor vă ajută să luați decizii legate de ceea ce trebuie sau nu trebuie să faceți - să stabiliți priorități în gândire şi comportament. Presupune cunoașterea modului de utilizare a emoţiilor pentru a stabili o legătură empatică sau relaţii cu ceilalţi. Utilizarea emoţiilor mai presupune şi cunoașterea modului de a apela la emoţii pentru a crea stări de spirit specifice, de pildă atunci când emoțiile pozitive facilitează rațiunea inductivă şi creativitatea, inspirând şi motivând sau să știți când pot fi induse anumite emoţii provocate de tristețe, de exemplu cu ajutorul unei muzici triste la o înmormântare [2, p. 30].

În *gestionarea emoţiilor* este vorba de capacitatea de a gestiona emoțiile proprii sau pe ale altora, potrivit unor ţeluri specifice sau pe baza a ceea ce este potrivit în circumstanțele, situaţia sau contextul dat. Spre deosebire de *controlul emoţiilor,* gestionarea lor nu înseamnă dominarea sau înăbușirea acestora. *Gestionarea* emoţiilor presupune manipularea lor cu un anumit grad de pricepere şi flexibilitate. Gestionarea emoţiilor presupune şi capacitatea de a rămâne deschis la sentimente, atât plăcute, cât şi neplăcute. Presupune cunoașterea momentului şi a modului de exprimare a emoţiilor, precum şi depistarea necesităţii de a le ține în frâu; când este cazul să dai curs sau să te detașezi de o emoție. Vizează cunoașterea momentului şi a modului de exprimare a emoţiilor, precum şi depistarea necesităţii de a le ține în frâu; când este cazul să dai curs sau să te detașezi de o emoție [2, p. 30].

J. Mayer şi P. Salovey au evidenţiat nivelurile formării inteligenţei emoţionale:

✓ *Percepţia, evaluarea şi exprimarea emoţiilor,* care include identificarea emoţiilor şi a conţinutului emoţional atât la propria persoană, cât şi la ceilalţi, recunoaşterea emoţiilor în limbaj, comportament, exprimarea şi distingerea sentimentelor clare sau confuze, sincere sau false, stabilirea relaţiilor binevoitoare, adecvate, pline de încredere;

- ✓ *Facilitarea emoţională a gândirii* – emoția influenţează pozitiv gândirea, dând prioritate direcționării atenției asupra informațiilor importante, asigurând interacțiunea emoţiilor cu procesele cognitive, în acelaşi timp are loc şi facilitarea rezolvării problemelor, explicarea conţinuturilor, luarea în considerație a mai multor puncte de vedere, anticiparea modului în care s-ar simți o persoană în anumite circumstanţe, fapt ce va facilita luarea de decizii.
- ✓ *Înţelegerea şi analiza emoţiilor*, vizează utilizarea cunoștințelor emoţionale; cuprinde cunoașterea emoţiilor, folosirea conţinuturilor emoţionale, categorisirea lor, stabilirea cauzelor care provoacă diferite stări emoţionale, elaborarea soluţiilor alternative pentru rezolvarea situațiilor emoţionale variate, interpretarea modalităților prin care emoțiile converg spre relaţii interpersonale.
- ✓ *Reglarea emoţiilor* pentru a promova creşterea emoţională şi intelectuală, include: înţelegerea implicațiilor sociale asupra emoţiilor şi sentimentelor, controlarea, monitorizarea emoţiilor în raport cu sine şi cu ceilalţi, precum şi determinarea stărilor emoţionale, încurajându-le pe cele pozitive şi moderându-le pe cele negative [apud 3, p. 143].

Persoanele care posedă inteligență emoțională sunt capabili să-și stăpânească emoțiile, sunt capabili să-și recunoască și înțeleagă stările afective, dar și să le explice într-o manieră potrivită. Nu se lasă copleșiți de emoţii în situaţii dificile; reușesc să controleze o gamă largă de emoţii, cum ar fi dezamăgirea, invidia şi sentimentul de vinovăție. Se simt bine în pielea lor. Nu se tem să manifeste faţă de alţi oameni recunoștință, empatie şi compasiune. Oamenii inteligenți din punct de vedere emoţional sunt în armonie cu ei înşişi şi cu cei din jurul lor. Iau decizii excelente şi ştiu când anume să aibă încredere şi să-şi utilizeze intuiția. Sunt, de asemenea, buni comunicatori; în majoritatea situațiilor, ştiu ce, cum şi, cel mai important, când să spună un anumit lucru. Recurg cu înțelepciune la delegarea sarcinilor şi au abilitatea de a-i convinge şi influenţa pe ceilalţi. Totuși, nu se folosesc de manipulare sau de șantaj emoţional pentru a rezolva o problemă. Sunt capabili să-şi stăpânească furia şi nu se tem să-şi susțină convingerile. Nu se sfiesc să plângă atunci când sunt răniți. Sunt gata să admită că au greșit şi nu se jenează să-şi ceară iertare. Indiferent de punctele lor forte, de obicei sunt dispuși să se autoexamineze cinstit, îşi asumă responsabilitatea pentru emoțiile lor şi nu dau vina pe alții pentru ceea ce simt. Acceptă provocările şi pot face faţă obstacolelor. Gândesc pozitiv şi sunt optimiști în ceea ce-i priveşte pe ei înşişi, pe ceilalţi şi viaţa în general. Se cunosc foarte bine şi pot simți şi rezolva nevoile emoţionale ale celorlalţi [2, p. 10].

Multitudinea de studii asupra inteligenţei emoţionale este o rezonanță a restructurării sociale şi schimbărilor rapide de ordin socio-economic, care solicită alte

modele de personalităţi - competente de ași monitoriza eficient stările emoţionale şi de a se manifesta afectiv adecvat în funcţie de circumstanțele mediului social. Creşterea mereu a sarcinilor şi a consecințelor activităţii umane, duc la anumite constrângeri privind viaţa emoţională, pe care nu întotdeauna o putem rezolva sau depăși adecvat. Organizarea inteligenţă, corectă şi eficientă a emoţiilor şi sentimentelor noastre pun asupra vieţii o altă amprentă, mult mai rațională, pricepută şi iscusită. Emoțiile trebuie conduse inteligent, dat fiind faptul că persoanele care stăpânesc inteligent comportamentul emoţional propriu şi deslușesc clar emoțiile şi sentimentele celorlalţi sunt mai eficienți şi mulțumiți, avansând în orice domeniu al vieţii.

Inteligența emoţională evidențiază potenţialul personalității de a identifica și gestiona eficient stările afective, fapt desemnat de componentelor structurale ale IE la care face referire D. Goleman și la care aderăm: autoreglarea - abilitatea de a controla şi regla propria stare emoţională; conştiinţa de sine - cunoașterea şi înţelegerea emoţiilor şi sentimentelor proprii; motivaţia - dirijarea emoţiilor şi sentimentelor pentru atingerea scopului; empatia - identificarea şi explicarea emoţiilor şi sentimentelor celorlalţi; abilităţi sociale - stabilirea relaţiilor cu ceilalţi. Aceste elemente determină felul în care se poziționează subiectul faţă de sine şi faţă de ceilalţi, precum şi calitatea relaţiilor interpersonale, prin urmare, indică posibilitatea asigurării transferului potenţialul afectiv al personalității în randament personal şi social.

Bibliografie

1. Goleman D. Inteligența emoţională, cheia succesului în viaţă. Bucureşti: Alfa, 2004. 376 p.
2. Hasson G. Inteligența emoțională: Valorificați forțele emoțiilor și veți avea succes în toate domeniile. București: Meteor Publishing, 2016. 176 p.
3. Roco M. Creativitate şi inteligenţă emoţională. Ed. 2. Iaşi: Polirom, 2004. 248 p.
4. Rusu E. Formarea inteligenţei emoţionale a studenților pedagogi. Chişinău: Garomont-Studio, 2015. 218 p.
5. Segal J. Dezvoltarea inteligenţei emoţionale. Bucureşti: Teora, 2000. 186 p.
6. Stein S.J., Book H.E. Forţa inteligenţei emoţionale: inteligența emoţională şi succesul vostru. Bucureşti: ALFA, 2003. 288 p.
7. Wood R., Tolley, H. Inteligența emoţională prin teste. Bucureşti: Meteor Press, 2003. 146 p.
8. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence. In: Fernández-Berrocal P., Extremera N. (Guest Editors). Psicothema: Special issue on emotional intelligence, 2006. vol. 18, p. 13-25. ISSN 0214-9915.

CZU: 37.018.1

BUNICII ȘI PĂRINȚII PROMOTORI EFICIENȚI AI CULTURII ȘI TRADIȚIILOR POPULARE CA MODEL DE EDUCAȚIE ÎN FAMILIE

Doinița OBADA, doctorand, UST
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar

Când ne referim la factorii educației, invocăm, firesc, familia – gândindu-ne, desigur, la părinți –, ca fiind una dintre instanțele paideice de primă importanță responsabile de formarea copilului. Să nu uităm însă că, la nivelul familiei lărgite, bunicii pot juca un rol important în educația nepoților lor. Și nu numai a lor…

Trebuie spus că bunicii sunt depozitarii mai apropiați de valorile emblematice sau tradiționale ale comunității de bază, asigură fundamentul și continuitatea spirituală; de la ei putem învăța lucruri pe care nu le știu părinții sau nu sunt spuse la școală. Unele practici (culinare, vestimentare, comportamentale) pot fi evocate doar de ei. Pe de altă parte, ei sunt promotorii unor evoluții vocaționale „serioase” în raport cu profesii clasice (doctori, militari, preoți etc.), ce pot fi estompate de meserii fulgurante, circumstanțiale, la „modă”.

Bunicii aruncă o altă lumină asupra istoriei recente, aduc un cumul evenimențial pe care îl invocă într-o formulă experimentată, amintită, re-trăită. Sunt promotorii unei istorii orale cu o altă priză a realității. În cazuri extreme, bunicii pot suplini temporar sau definitiv lipsa sau pierderea unuia sau a ambilor părinți, asigurând un mediu natural securizant sau acea continuitate emoțională familială atât de necesară, mai ales în primii ani de viață.

În altă ordine de idei, bunicii sunt mai răbdători, mai calmi, se raportează altfel la temporalitate. Pentru ei, timpul nu mai are aspectul urgenței, stresului cronologic (pentru părinți „timpul costă bani”!). Răgazul, răbdarea și înțelegerea, de care dau dovadă, sunt atuuri paideice rar întâlnite în ziua de astăzi, de care ar trebui să luăm seamă (se apleacă și se minunează, ca „pentru prima dată”, alături de copii, asupra celor mici și neînsemnate: gâze, frunze, flori, picături de ploaie, raze de soare… [4, p. 79].

Ideile pedagogiei populare întruchipate în aforisme sunt orientate spre formarea la om a calităţilor general-umane. Concepţia pedagogică populară reflectă experienţa de veacuri a poporului în domeniul educaţiei şi instrucţiei tinerei generaţii şi este întruchipată în creaţia populară orală. Educaţia copilului se înfăptuieşte, în primul rând, sub influenţa pedagogiei populare şi a experienţei de viaţă acumulată în familie. În pedagogia populară se întruchipează caracterul poporului, concepţia lui despre

bine, frumos, muncă, aspiraţiile lui umaniste, iar folclorul arată cum se răsfrâng în sufletul poporului diferite momente ale vieţii, cum simte şi gândeşte el. Fără a se constitui în mod sistematic, pedagogia populară ne oferă informaţii preţioase despre viaţa şi concepţia despre lume şi viaţă a poporului nostru, despre problemele educaţiei şi instruirii, despre familie, părinţi şi copii, prietenie şi dragoste, reflectând o bogată practică şi preocupare pentru creşterea copiilor.

Sunt reguli de educaţie, care se moştenesc din generaţie în generaţie şi care, privite din perspectiva unui timp îndelungat, ne apar ca un tot întreg în sistemul de viaţă a unui popor şi a unei epoci. Aceasta este propriu-zis pedagogia poporului, a întregului popor, la orice popor. Pentru speţă ea este mai mult o valoare, decât pedagogia cultă, într-un fel. Pe câtă vreme aceasta asigură creşterea unei minorităţi (privilegiate), pedagogia tradiţională păstrează condiţiile existenţei omeneşti. Oricât de vagă şi de rudimentară ar părea ea omului de ştiinţă modernă, Pedagogia populară îşi are totuşi un sistem de principii şi o evoluţie.

Înţelepciunea pedagogică populară stă la baza multor sisteme de educaţie. în ceea ce ne Priveşte pe noi, românii, cel mai mult pot ajuta folclorul şi folcloristica, iar în cadrul folclorului, latura paremiologică, proverbele şi zicătorile, şi alături de ele, făcând oarecum parte din familie, ghiciturile şi jocurile pentru copii [5, p. 65].

Modelele de creaţie populară semnifică un anumit tip de învăţământ formativ care nu neagă sau nu exclud nevoia şi rolul informaţiei, ci şi-o asumă.

Din perspectivă etnopedagogică se motivează prin faptul că:

- identitatea naţională a omului, conform lui Vl.Pâslaru ş.a., o precede pe cea universală. Copilul dobândeşte, mai întâi, conştiinţa apartenenţei la familie, la grup, la comunitatea locală şi, prin aceasta, la naţiune şi, mai apoi, pe cea a apartenenţei la umanitate;
- tradiţiile populare, în general, în mod deosebit cele de natură pedagogică, au valenţe formative şi acţionează spontan, dar care pot oferi conţinutul orientărilor axiologice la copiii preşcolari şi, în foarte mare măsură, pot fi sursă de inspiraţie pentru educatoare, privind metodele de educaţie axiologică, de unde decurg [5, p. 77-81].

Educaţia ca activitate complexa începe din familie din primul an de viaţă şi continuă pe tot parcursul vieţii prin cele trei forme: educaţia formală, informală şi nonformală. De aici rezultă caracterul permanent al educaţiei.

Fiinţa umană, unica fiinţă dotată cu capacitatea de ”a avansa din natură în cultură” – deci, de a-şi forma şi dezvolta continuu conştiinţă, fiind predestină să fie concomitent fiinţă a naturii şi fiinţă metafizică (a credinţei-gândirii-creaţiei). Socialul

determină, mai mult sau mai puţin, calitatea educaţiei într-o anumită epocă, dar nu socialul o face permanentă.

Educaţia permanentă este educaţia fiecăruia pe tot parcursul vieţii lor. Ea este principiul fundamental al educaţiei conform căruia fiinţa umană este supusă influenţei educaţionale încă de la naştere prin mediul social în care se dezvoltă şi se formează în ontogeneză. Totodată presupune formarea unor comportamente specifice educaţiei, prin integrarea individului uman într-un sistem de învăţământ, fiind o abilitate cu deprindere de muncă intelectuală şi cu o atitudine pozitivă faţă de învăţare. Totodată este considerată un instrument care îl pregăteşte pe om să ducă la bun sfârşit sarcinile şi responsabilităţile pe care viaţa le impune. Ca strategie, vizează structurile necesare pentru ca omul să se dezvolte pe tot parcursul vieţii prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire [2, p. 80].

Principiul educaţiei permanente ar trebui să facă posibilă articularea educaţiei adulţilor cu educaţia copiilor, într-un sistem coerent şi coordonat. Sistemele educaţionale sunt modele care se bazează pe ideile pedagogiei populare şi se practică activ în procesul educativ, rădăcinile etnopedagogice ale culturii lor, demonstrând lumii eficacitatea lor [3, p. 11].

În acest context pedagogia populară contribuie prin: cunoaşterea experienţei educative a poporului ce permite aplicarea procesului pedagogic din punct de vedere istorico-social; cultura pedagogică tradiţională, care dispune de un sistem destul de variat, întrunind diverse funcţii, factori, metode şi forme ale educaţiei; procesul integrator de formare a personalităţii; însuşirea culturii şi formarea creativităţii.

Subliniind continuitatea caracterului global şi integrator al educaţiei permanente, familia e considerată ca o etapă fundamentală a educaţiei permanente, în care se pun bazele şi se asigură deschiderile necesare pregătirii ulterioare. Toate studiile şi experienţele întreprinse la nivel mondial demonstrează că ceea ce nu se înfăptuieşte cu temeinicie în perioada formării iniţiale nu se va putea realiza decât foarte greu şi cu mari cheltuieli mai târziu [6, p.72].

Ca dimensiune a vieţii individului de la naştere până la adânci bătrâneţe se poate aprecia că educaţia permanentă se constituie ca un ansamblu de mijloace puse la dispoziţia oamenilor de orice vârsta, sex, situaţie socială şi profesională, pentru ca ei să nu înceteze să se formeze de-a lungul vieţii, cu scopul de a-şi asigura deplina dezvoltare a facultăţilor şi participarea eficientă la Progresul societăţii.

Educaţia permanentă reprezintă un principiu organizatoric şi filozofic care presupune că educaţia este un continuum existenţial ce poate avea la bază un sistem complex de mijloace, care trebuie să răspundă nevoilor şi aspiraţiilor de ordin

educaţional şi cultural ale fiecărui individ .

Condiţiile care au impus acest principiu în practica educaţională sunt: evoluţia ştiinţifică şi teologică care a dus la explozia cunoaşterii concomitent cu fenomenul de perisabilitate rapidă a cunoştinţelor; noile mutaţii din viaţa economică, socială, politică şi culturală care au dus la schimbarea statutului economic-social al oamenilor, ceea ce presupune eforturi permanente de adaptare la schimbări şi de integrare socială; schimbările în structura demografică care indică o creştere a numărului oamenilor în vârstă comparativ cu ponderea pe care o deţin tinerii.

Caracteristicile educaţiei permanente rezultă din cele ale educaţiei populare:

- Educaţia nu se termină odată cu finalizarea studiilor, ci acoperă întreaga existenţă a individului;
- Educaţia nu înseamnă exclusiv educaţia adulţilor, ea unifică toate componentele şi etapele educaţiei: educaţia preşcolară, educaţia primară, educaţia secundară, educaţia liceală, educaţia universitară, educaţia postuniversitară;
- Educaţia include modalităţile formale, dar şi pe cele non-formale: învăţarea planificată, învăţarea accidentală (spontană);
- Comunitatea, grupurile sociale, întregul mediu deţin un rol important în educarea individului;
- Şcoala va avea rolul de a integra şi de a coordona toate celelalte influenţe educaţionale;
- Împotriva caracterului elitist al educaţiei, educaţia permanentă se afirmă cu un caracter universal şi democratic;
- Principalele funcţii ale educaţiei permanente: integrare şi adaptare reciprocă a individului, naturii şi a societăţii.

Pedagogia populară este o parte componentă a culturii ce promovează educaţia permanentă o parte integrantă a vieţii poporului şi presupune:

- Participarea reprezentanţilor din popor la procesul de culturalizare pedagogică a maselor, cea mai mare avuţie a unui neam sunt copiii.
- Procesul pedagogic integrat care amplifică factorul educativ şi sistemul de mijloace, capabil să creeze o armonie între conştiinţă, comportament şi activitate.
- Antrenarea de timpuriu a copiilor în procesul de educaţie, autoeducaţie, educaţie reciprocă, reeducare.
- Asigurarea maximă a independenţei copilului în procesul de educaţie.
- Atitudinea diferenţiată faţă de personalitate prin respectarea particularităţilor individuale de vârstă.

- Cultul strămoşilor, al mamei şi al copilului, cultul omenescului [5, p. 48].

Sintetizând ideile generale ale educaţiei populare şi a celei permanente, evidenţiem anumite aspecte ce le diferenţiază (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1. Criterii de analiză a educaţiei permanente şi a educaţiei populare

Criterii	Educaţia permanentă	Educaţia populară
Persoana participantă	Integrată instituţional, orientată şi dirijată	Intedrată în familie, mediu, comunitate, dintre care: părinţi, bunei, tutore, frate, soră, moş, naş
Resurse	Alocate şi planificate, utilizate sub supervizare	Neplanificate
Cadrul de desfăşurare	Preponderent instituţională	În familie, în stradă, în curte, la muzeu, etc.
Conţinuturi	Selectate, ierarhizate şi programate pe baza unor criterii psiho-pedagogice, relevante	Selectate, spontate, tradiţionale
Timpul	Orgahizat instituţional, eşalonat pe cicluri	În orice moment, în orice anturaj
Evaluarea	Trecerea de la ciclu la altul este definită instituţional şi condiţionată de rezultatele obţinute la diferite probe; progresele sunt recunoscute şi atestate social prin documente.	În situaţii şi activităţi zilnice, mai ales, pe cale practică.

Aceste deziderate ne-au condus la concluziile:

- Funcţiile de adaptare şi inovare ale individului şi ale societăţii sunt realizate prin educaţia permanentă, pornind de la educaţia populară.
- Educaţia permanentă exercită o funcţie corectivă, remediază dificultăţile educaţiei actuale pentru schimbare.

Bibliografie

1. Andrei P. Filosofia valorii. Iaşi: Polirom, 1997. 240 p.
2. Baciu S. Perspective curriculare etnopedagogice în căutarea valorilor umane. 2007.
3. Caraman S., Petru Studii de folclor. voi. II, Ed. îngrijită de Viorica Săvulescu. Studiu introductiv şi tabel cronologic de Iordan Datcu. Bucureşti: Editura Minerva, 1988.
4. Cojocaru N. Istoria tradiţiilor şi obiceiurilor la romîni. Vol. I. Bucureşti: Editura etnografică, 2008.
5. Silistraru N. Etnopedagogie și educație. 2019.
6. Stoian S., Petre Al. Pedagogie şi folclor. Bucureşti: EDP, 1978. 318 p.

CZU: 37.064.1

MODALITĂŢI EFICIENTE DE COMUNICARE ALE CADRELOR DIDACTICE CU PĂRINȚII

Lilia PAVLENKO, dr., conf.univ.
Diana CIUGUREANU, masteranda, anul II, MEP

Rezumat. Subiectul examinat în articolul de față se referă la analiza rezultatelor unui chestionar aplicat educatorilor în scopul determinării nivelului de comunicare, problemelor întâlnite în relația cu părinții, și respectiv, descrierea unor modalități de eficientizare a comunicării cadrelor didactice cu părinții.

Cuvintele cheie: comunicare, modalități de comunicare, eficientizare, cadru didactic, părinte.

Deseori cadrele didactice ce activează în grădinițe reflectând asupra activității sale profesionale menționează că nu e atât de complicat de lucrat cu copiii, cât de comunicat cu părinții. Practic, fiecare cadru didactic ar putea aduce multe exemple de comunicare nereușită cu părinții: cineva dintre părinți evită ședințele, cineva învinuiesc educatorii în problemele apărute etc. Pentru un educator este important să cunoască structura, stilurile de comunicare, căile de soluționare a conflictelor apărute, modalitățile de eficientizare a comunicării. Anume în practica pedagogică comunicarea este una dintre componentele principale, inclusiv, aceasta prezintă și un indicator al măiestriei profesionale.

Cercetările arată că cei mai mulţi educatori nu sunt prea optimişti atunci când sunt rugaţi să aprecieze acurateţea şi eficienţa comunicării cu părinţii [1]. Barierele în calea unei comunicări eficiente cu părinţii sunt mult mai mari decât şi le închipuie majoritatea cadrelor didactice şi, în special, cele tinere.

În opinia autoarei In. Dumbrava, principalele cauze ale unei comunicări ineficiente cu părinţii vizează problemele de ascultare, lipsa conexiunii inverse (feedback-ului), falsa conexiune inversă, rezistenţa la critică, percepţia selectivă şi subiectivitatea, obţinerea informaţiei prin manipulare discretă, ascultarea afectivă, inadvertenţe de limbaj, bariere cultural etc. [4]. Pe lângă acestea, psihologii I. Cremene și R. Stoica susțin că lipsa timpului pentru a comunica duce la deficitul de informație pe care părintele îl primește referitor la felul cum s-a simțit copilul pe parcursul zilei, evenimentele cu impact emotional prin care el a trecut, relațiile pe care le are copilul cu cei din grupă, care activități sunt mai atractive pentru el, inclusiv, evenimentele ieșite din comun, în special, cele cu conotație pozitivă [3, 4].

Aceeași autori propun un șir de sugestii pentru soluționarea problemelor enumerate:

a. *Problemele de ascultare* – recomandabil este ca nu numai cadrul didactic să transmită mesaje, ci și să primească. Ascultarea activă reprezintă o soluţie deosebită pentru educator.

b. *Lipsa conexiunii inverse* - educatorul în relaţia cu părinţii se axează pe premisele comunicării corecte, adică nu numai părinții au datoria de a înţelege şi de a asculta mesajele din partea educatorului. Adesea mulţi părinţi nu adresează întrebări, chiar dacă nu au înţeles prea multe din mesajul cadrului didactic. Un cadru didactic eficient lasă nu numai spaţiu întrebărilor în comunicarea cu părinţii, ci îi şi provoacă să facă ei acest lucru.

E recomandabil ca cadrele didactice să sugereze părinților activități de fixare și utilizare în mediul real a informațiilor pe care copilul le acumulează în mediul formal;

c. *Falsa conexiune inversă* prevede faptul că foarte mulţi părinţi, dintr-o multitudine de puncte de vedere, lasă, prin tăcere ori prin alte semnale de tip nonverbal, impresia că au înţeles şi că sunt şi de acord cu tot ceea ce a transmis cadrul didactic. Cadrul didactic cunoscând faptul că părintele are de cele mai multe ori interesul de a nu-l contrazice e bine să se asigure prin mijloace verbale, dar mai ales nonverbale, că părintele este în posesia informaţiilor corecte;

d. *Rezistenţa la critică* poate constitui unul dintre obstacolele cele mai frecvente, dar şi mai dificile de depăşit. Controlul mândriei personale şi apelul la efectul de prestigiu, solicitate de anumite situaţii manageriale foarte dificile, când acţiunile noastre se dovedesc a fi criticate de unul sau mai mulţi părinţi, trebuie să reprezinte elemente normale, pentru ca o relaţie fructuoasă să se instaleze între părinţi şi cadrul didactic. Continuitatea şi dezvoltarea acestor relaţii se pot întemeia pe comunicat cu bun simţ, evitarea etichetărilor, acuzațiilor, abordării unei atitudini defensive;

e. *Percepţia selectivă şi subiectivitatea* se referă la volumul mare de informaţii transmise de părinţi și tendinţa cadrului didactic de a le vedea numai pe cele care doreşte el să le vadă. Misiunea educatorului este de a combate și anumite mituri în relația cu părinții. Spre exemplu, idea precum părintele este solicitat doar în cazurile unor probleme de comportament ale copiilor sau contribuții și atunci este nevoie de comunicat regular despre dezvoltarea și realizările individuale ale copilului;

f. *Obţinerea informaţiei prin manipulare discretă* prezintă necesitatea ca, uneori, cadrele didactice, mai ales dacă au o discuţie cu unii părinţi inhibaţi, să prezinte un anumit caz sau o anumită problemă comună întregului colectiv de părinţi;

g. *Ascultarea afectivă* este o altă barieră în calea actului de comunicare şi se exprimă prin gradul de impresionabilitate al unui mesaj transmis de un părinte;

formulat de o manieră puternic afectivă, poate determina o recepţie viciată a ideilor esenţiale, în favoarea părintelui şi în defavoarea cadrului didactic;

h. Alegerea momentului şi a locului pentru a-i invita pe părinţi să se exprime. Spaţiul, contextul, participanţii sunt cele variabile care în situaţii de comunicare pot fi supuși uneori efectului obnubilării, adică diminuării percepției adecvate.

i. *Inadvertenţele de limbaj* pot constitui bariere grave în calea comunicării dintre cadre didactice şi părinţi. Un limbaj căutat, cu elemente psihopedagogice şi de ordin tehnic, ori plin de neologisme şi de preţiozitate la nivel pe stil, poate constitui un factor de blocaj al comunicării părinţi-cadre didactice. Un limbaj simplu, direct, în termeni normali, adaptat interlocutorului constituie soluţia acestei situaţii de blocaj;

j. *Barierele culturale* - constituie, de asemenea, factori frecvenţi ai neînţelegerilor părinţi - cadre didactice, educatorul trebuie să facă tot posibilul ca dezechilibrul de cultură să se transforme, printr-o chibzuită cumpătare, într-un raport echitabil.

Ținem să menționăm că, aceste idei, în special, pentru cadrele didactice tinere prezintă o bună bază în comunicarea cu părinții.

Un studiu realizat în scopul determinării problemelor de comunicare a cadrelor didactice cu părinții și a nivelului de comunicare în baza chestionării a arătat că cea mai mare parte dintre cadrele didactice dețin un nivel înalt în comunicarea cu părinții. Rezultatele obținute pot fi observate în următoarea figură:

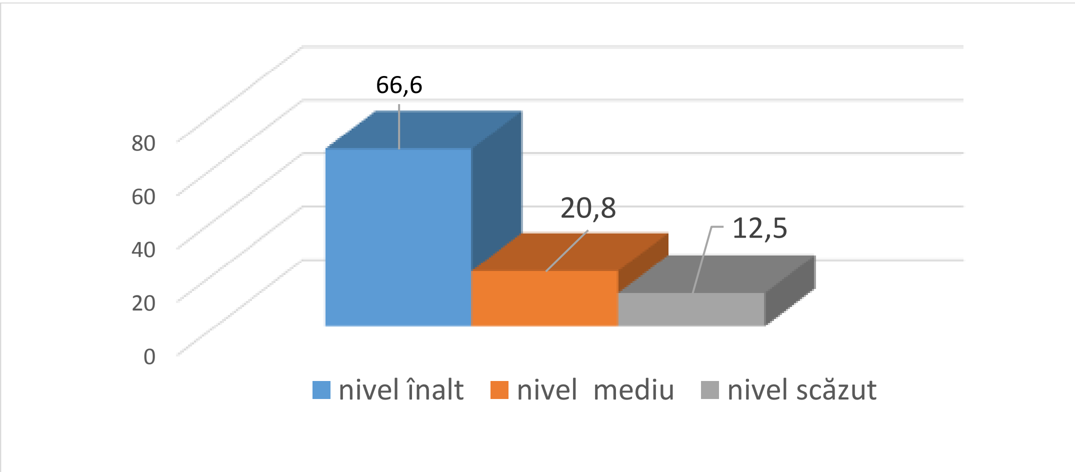


Fig.1. Nivelul de comunicare a cadrului didactic cu părinții (%)

În studiu au participat 24 de educatori și s-a constatat că cea mai mare parte dintre respondenți (66,6%) atestă *nivelul mediu* în comunicarea cu părinții, 20,8% dintre educatori au dovedit *nivel înalt* și doar 12,5% dintre educatori au constatat *nivel scăzut*.

Totodată, examinarea răspunsurilor a scos în evidență momentele mai dificile în procesul de comunicare cu părinții, fapt observat în figura 2.

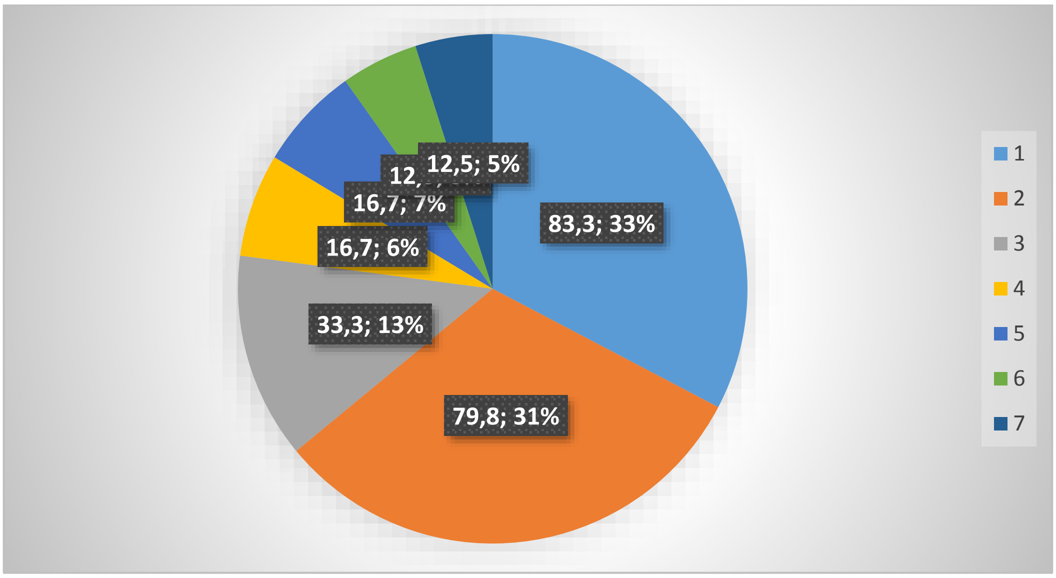


Fig.2. Răspunsurile respondenților referitor la problemele de comunicare a cadrului didactic cu părinții (%)

Datele prezentate în figura 2 se vor înțelege în felul următor:

1. 83,34% dintre respondenți nu ajută părinții să-și însușească abilitățile de a-și analiza propriile dificultăți în comunicarea cu copilul și cauzele dificultăților în dezvoltarea acestuia;
2. 79,8% dintre respondenți nu sunt compatibili cu iluziile și greșelile pedagogice ale părinților;
3. 33,3% dintre respondenți nu fac cunoştinţă părinţilor în mod regulat cu organizarea, conținutul educației și educația copiilor, nu îi implică în schimbul de opinii cu privire la succesele și dificultățile din dezvoltarea copilului;
4. 16,7% dintre respondenți în comunicarea cu părinții nu găsesc o abordare individuală a acestora, nu stabilesc parteneriate cu ei.
5. Același procent din respondenți (16,7) nu știu cum să comunice cu publicul, nu au capacitatea de a implica părinții într-o discuție activă asupra problemei.
6. 12,5% dintre respondenți nu sunt capabili să privească situația de interacțiune cu părinții prin ochii lor, nu le înțeleg sentimentele și comportamentul,
7. La fel, 12,5% dintre ei nu arătă suficientă flexibilitate în conflict și în situații dificile de comunicare cu părinții;

Rezultatele obținute scot în evidență problemele ce indică la lipsa unei implicări profesionale din partea cadrului didactic în ajutorarea părinților, în manifestarea insuficientă a sensibilității față de problemele părinților în educația copiilor.

În organizarea comunicării educatorului cu părintele, autorii sugerează axarea pe următoarele principii:

• *Stilul prietenos de comunicare* care în esență stă la baza relației educator-părinte.

•*Abordarea individuală* ce este relevantă nu doar în cazul lucrului cu copiii, ci și cu părinții. Educatorul are să sesizeze dispoziția părintelui, situația când discută cu acesta.

•*Cooperarea* aduce mult mai multe efecte pozitive decât supervizarea. Crearea unei atmosfere de susținere, bunăvoință în situațiile de probleme pedagogice ale familiei, demonstrarea interesului cadrului didactic de a ajuta în lămurirea problemelor de familie sunt cele mai indicate în comunicarea cu părinții.

•*Dinamismul.* Este necesar ca educatorul să reacționeze cât mai repede la schimbările sociale, la necesitățile și doleanțele educaționale ale părinților [6].

Modalitățile de comunicare educator-părinte propuse în continuare prezintă câteva practici care s-au dovedit a fi eficiente în contextul descris:

•*Şedinţele cu părinţii* în cadrul cărora cel mai eficient sunt exersate diverse tehnici de comunicare, varia forme de relaționare cu părinţii, discutate situații de problemă, simulate jocuri de rol etc. unde părinții pot discuta cele mai ardente probleme referitor la dezvoltarea copiilor și sunt provocați în a adresa și răspunde la întrebări.

•*Caietul de corespondență* constă în transmiterea informației săptămânale părinților despre progresele copiilor, dificultăţile întâmpinate, momentele când sunt bineveniți să participe la activităţile zilnice din grupă etc. Caietul de corespondenţă reprezintă o modalitate permanentă de comunicare cu părinţii şi demonstrează intenția cadrului didactic de a colabora cu părintele în cunoașterea problemelor de dezvoltare ale copilului.

•*Consultaţii periodice individuale cu părinţii* - ele presupun abordarea subiectelor ce tine strict de un anumit copil si o anumită problemă, educatorul explică aparitia acesteia și vine de comun acord cu anumite soluții.

•*Întâlniri cu alți specialiști din domeniu: managerii instituției, medici, psihologi invitați etc.* solicitați de părinți. Ele presupun împărtășirea de informații despre copil, cunoașterea cu modul de realizare a programului educaţional din creşă/grădiniţă și specificul dezvoltării copilului pentru fiecare vârstă şi, în mod special, al copilului lor. Astfel părinţii vor înţelege mai bine cum pot să-l ajute pe copil în dezvoltarea sa şi vor înţelege că implicarea lor este fundamentală pentru bunăstarea copilului.

•*Convorbirile prin telefon, email* - modalitate de a transmite rapid și succinct informațiile importante. Contactul permanent cu părinţii stimulează implicarea acestora şi dorinţa lor de colaborare. Ora optimală pentru convorbirile telefonice/email este între 19:00/21:00. Aceste convorbiri trebuie sa fie dozate pentru nu a răpi timpul liber rezervat familiei.

•*Comunicarea prin rețelele de socializare: grupuri pe viber sau whattsap* - prin aceste grupuri sunt transmise informațiile referitor la activitățile copilului pe parcursul zilei, diferite evenimente din cadrul grădiniței etc.

Comunicarea dintre educator și părinte este un proces pe cât de necesar, pe atât și de anevoios. În colaborarea cu părinţii cadrul didactic trebuie să comunice deschis, transparent, asertiv, empatic, pozitiv. Pentru aceasta e bine de încercat de cunoscut cât mai bine părinţii, interesele lor, munca lor, familia lor; de oferit bunăvoință și senzația că sunt bineveniţi; de acceptat sugestiile lor, astfel se vor implica mult mai mult și cu dăruire în sprijinirea copilului şi a grădiniţei; de a fi deschis pentru dialog; de a evidenţia părţile pozitive ale copilului; de a manifesta interes, curiozitate în discuţie, asculta empatic; de a invita, implica părinţii la activităţi unde pot ajuta cu anumite informaţii, aplicaţii practice, experienţe de viaţă sau profesionale; de a nu eticheta copiii în faţa grupului de părinţi şi nu emite judecăţi de valoare care să-i stânjenească pe unii părinţi [5].

În concluzie, eficientizarea comunicării cadrului didactic cu părinții depinde nu doar de atitudinea părintelui față de grădiniță, în parte, față de educator, ci și viceversa, de interesul cadrului didactic pentru problemele educaționale cu care se confruntă părintele, suportul profesional acordat în creșterea și educărea copilului, varietatea modalităților de comunicare.

Bibliografia

1. Bolboceanu A., Cucer A. ș. a. Rolul părinților și al cadrelor didactice în învățarea pe tot parcursul vieții. Ghid teortico-metodologic. Chișinău: ISE, 2019.
2. Bortes A. Cinci tehnici de comunicare eficientă cu părinții. www.kidizi.ro
3. Cremene U., Stoica R. Sfatul psihologului: cum trebuie să fie comunicarea dintre un părinte și educator. 2016. https://www.qbebe.ro/psihologie/educatie_si_disciplina/sfatul_psihologului_cum_trebuie_sa_fie_comunicarea_dintre_parinti_si_educator
4. Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară. MECC, UNICEF, 2008.
5. Dumbrava I. Comunicarea cu părinții. www.slideshaer.net
6. 1001 de idei pentru educația timpurie de calitate: Ghid pentru educatori. Vrînceanu M. (coord.șt.). Chișinău: Centru educațional Pro Didactica, 2010.
7. Кильдюшова Е.В. Эффективные приемы общения с родителями. https://go.mail.ru/redir

CZU:37.015.3+159.922.7

ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ ȘI RESURSELE PERSONALE

Elena PUZUR, dr., lector universitar, IȘE

Abstract. Adapting to continuous change requires maintaining the integrity of the body, using to maximum personal resources with which it is equipped. This ensures that the balance is maintained functionally complex and dynamic, in a set of active interferences and interdependencies with social environment. This balance is reached through the harmonious and efficient collaboration of different systems in the body, is based on adaptive resources and compensating mechanisms of the body. The direct development of personal resources contributes to optimal functioning of the personality, ensuring his health at all levels.

Omul este o ființă bio-psiho-socială care se află într-o permanentă adaptare la mediul în care trăiește. Adaptarea înseamnă păstrarea integrității organismului, mereu amenințat de o multitudine de schimbări. Normalitatea, în calitate de concept de maximă generalitate, este definit ca un "echilibru funcțional complex și dinamic, într-un ansamblu de interferențe și interdependențe active cu ambianța„[5].

Acest echilibru la care se ajunge prin colaborarea armonioasă a diferitor sisteme din organism, se realizează pe baza resurselor adaptative și a mecanismelor compensatoare ale organismului.

Adaptarea, potrivit lui Cosman D., este un proces dinamic ce implică mecanismele și modificările structurale, funcționale, fiziologice și comportamentale, prin care organismul își menține echilibrul funcțiilor în condițiile unor variațiuni ale factorilor de mediu [1].

Prin urmare, adaptarea se realizează prin:

- rezervele funcționale ale organismului;
- particularitățile reactive individuale, care reprezintă variații interindividuale și de moment, întrucât există un punct "*normal„* al fiecărui organism pentru un moment dat[1].

În literatura de specialitate problema resurselor personale este abordată similar cu astfel de concepte ca: resurse generale de rezistență, resurse personale de coping, resurse psihologice, capital psihologic, potențial al personalității, resurse mentale. Generalizând concepțiile existente la momentul actual, evidențiem trei grupuri de resurse personale, care se realizează în experiența individuală a subiectului prin prisma atitudinii către lume, viziunii asupra vieții, aptitudinilor de depășire a dificultăților. Aceste grupuri pot fi reprezentate prin resursele de rezistență, resursele de autoreglare și resursele instrumentale [7].

1) Resursele de rezistență se manifestă prin creșterea „pragului de extremitate” a situației, peste trecerea căruia situația începe a fi percepută drept dificilă, critică sau extremă. Un nivel ridicat al acestor resurse determină un comportament sigur, echilibrat, fără perturbații în situațiile noi. Pentru persoanele cu un nivel scăzut al resurselor de rezistență chiar și o situație moderat nefavorabilă, poate fi interpretată drept dificultate, problemă. Acestor resurse le sunt atribuite conștientizarea vieții, vitalitatea subiectivă, optimismul dispozițional ş.a.
2) Resursele de autoreglare reflectă caracteristicile individuale stabile care condiționează autoreglarea comportamentală şi includ resurse precum viabilitatea, toleranța la incertitudini, autoeficienţa ş.a.
3) Resursele instrumentale reprezintă mijloace de reacție stocate, fixate, întărite prin experiența individuală. La acestea pot fi atribuite strategiile de coping şi modalităţile de adaptare la stres [7].

În situația când echilibrul dintre individ și mediul în care acesta trăiește este perturbat ireversibil apare un dezechilibru, care deranjează activitatea organismului. Dezechilibrul intens apărut între cerințele individului, ale mediului și posibilitățile lui de răspuns condiționează apariția tensiunii - a stresului [6].

În societatea contemporană discrepanța dintre resursele adaptative psihologice ale individului și exigențele ajunse la un nivel maxim din partea mediului (atât natural, cât și social) a crescut și a căpătat noi caracteristici. În limbajul curent, stresul este un sinonim al îngrijorării, deși organismul nostru are o altă perspectivă - pentru organism stresul este sinonim cu schimbare. Astfel, tot ceea ce provoacă o schimbare în viața noastră provoacă de fapt stres (fie pozitivă sau negativă).

Astăzi, printre elementele care generează situații stresante în viață fiecărui individ se numără și următoarele:

a. locul de muncă, unde pot apărea conflicte cu colegii, șefii, prea multe sarcini de îndeplinit, incompatibilitate;
b. banii (pierderea locului de muncă, cheltuieli prea mari);
c. sănătatea (boli cronice sau cheltuieli neașteptate pentru tratarea bolilor);
d. relațiile (divorț, conflicte cu partenerul, cu prietenii);
e. alimentația neadecvată (lipsa vitaminelor din alimentație, consumul ridicat de alimente nesănătoase);
f. media (televiziunea, internetul);
g. lipsa de somn (incapacitatea organismului de a elibera adrenalina și alți hormoni de stres) [4].

În acest context este de asemenea demonstrat faptul că sensibilitatea la agenții stresori variază în limite considerabile de la o persoană la alta, diferențele interindividuale fiind determinate nu numai de factori genetici, ci și de experiențele dobândite în cursul vieții. Epuizarea propriilor noastre resurse de energie, în lupta continuă cu agenții externi perturbatori, ne duce la extenuare, ce reprezintă elementul decisiv care condiționează apariția dificultăților de adaptare la condițiile noi [6].

Studiile arată că 90% dintre gândurile oamenilor sunt negative. Explicația constă în faptul că, din pricina schimbărilor continue la care suntem supuși zilnic, ne activăm „sistemul de supraviețuire“ și tiparele de comportament înrădăcinate. Puterea mentală autentică este oferită de conștiința de sine, de gândirea corectă (rațională și logică), de capacitatea de autoanaliză și de autocontrol emoțional.

Deducem din aceste considerații faptul că, câte niveluri de interacțiune există, tot atâtea tipuri de probleme de adaptare vor fi, marea majoritate depășind de departe nivelul unei simple reglări, a nevoilor necesare satisfacerii metabolismului fiziologic. Pe de altă parte, este evident că, cu cât mediul devine mai complex, cu atât adaptarea psihosocială devine mai dificilă, solicitând noi resurse personale [2].

În contextul utilizării resurselor personale în procesul de adaptare psihosocială la diverse schimbări determinăm că acestea constituie un sistem, care include în sine un complex de construcții cognitive, emoționale și comportamentale. Creierul nostru are o calitate formidabilă, numită plasticitate, schimbându-și organizarea ca urmare a procesului de învățare și a experiențelor de viață. Putem, așadar, modifica felul în care privim ceea ce ni se întâmplă, gândurile care ne produc complexe, temeri, suferințe și ne țin pe loc, în primă fază prin simpla lor conștientizare. Din analiza sumară a acestor date furnizate de literatură rezultă o concluzie: prin antrenament mental, autodisciplină și perseverență, meditație și expunere sistematică la experiențe noi și, bineînțeles, cu ajutorul neprețuit al creierului, schimbarea este la îndemâna oricui [3].

“Trebuie să învățăm să privim printre nori, să învățăm cum să risipim norii: Soarele strălucește oricum! „

Exercițiu: Regăsirea echilibrului: *Pași esențiali pentru a vă găsi împlinirea în muncă și în viața personala. Creați-va un echilibru în viață!*

Lumea în care trăim e din ce în ce mai complicată. În condițiile vieții tot mai schimbătoare, acaparante și stresante pe care modernitatea o presupune, din partea noastră se cere rezistență, adaptabilitate, optimism și încredere. În acest context, vă recomandăm concentrarea asupra următorilor pași:

Autopercepţia: Învățați să vă cunoașteți pe dvs. înșivă, să vă controlați reacțiile, să vă concentrați asupra angajamentelor.

Schimbarea: Aflați metode practice de a gestiona schimbarea și de a vă găsi echilibrul în viață.

Păstrarea echilibrului: Acordați atenție schimbării priorităților în diversele etape ale vieții dvs., conştientizând propriile probleme şi determinând echilibrul şi împlinirea în viața socială, profesională și personală.

Pentru a putea să vă adaptați la noile condiții și să evoluați este necesar ca, mai întâi, să devii conștient de tine însuți, de gândurile tale. Astfel, primul pas către adaptare și evoluție este conștientizarea stării actuale, iar următorul pas este schimbarea în sensul dorit de tine. Având în vedere aceste aspecte, precizăm că succesul personal și profesional ține de păstrarea echilibrului, care este susținut și menținut de resursele personalității.

Bibliografie

1. Cosman D. Psihologie medicală. Iaşi: Polirom, 2010. 464 p.
2. Crăciun D. Psihologie socială. Bucureşti: ASE, 2005. 432 p.
3. Dafinoiu I., Boncu Ș. Psihologie socială clinică. Iași: Polirom, 2014. 512 p.
4. Golu P., Golu F. Dimensiuni aplicative ale psihologei sociale. București: Universitara, 2012. 330 p.
5. Pleșa R. Psihologie socială clinică și psihologie medicală. Clu-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2017. 87 p.
6. Puzur E. Specificul adaptării personalității în contextul schimbărilor sociale. În materialele Conferinței Științifice Internaționale „Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu”, 6 iunie, 2019, Volumul VI, Partea 2, or. Cahul.
7. Бурага Н. Увлеченность работой и поддерживающие ее ресурсы личности. LAP Lambert Academic Publishing, 2016, 140 p.

CZU: 373.2

EDUCAȚIA UMANULUI ȘI OMENESCULUI LA PREȘCOLARII DE 6-7 ANI DIN PERSPECTIVA ETNOPEDAGOGICĂ

Natalia STAFIU, masteranda
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar

În lumea modernă a tehnologiilor în schimbare rapidă, o persoană își pierde legătura cu trecutul istoric. Uităm de principiile de bază ale moralității dezvoltate de secolele existenței poporului. Societatea modernă devine un prădător, absorbind resursele naturale care distrug habitatul său natural. Prin urmare, o problemă foarte importantă astăzi este educarea unei atitudini responsabile a omului față de natură, a lumii din jurul lui și a societății. În ultimele decenii am demonstrat o descoperire tehnologică semnificativă. Dar jefuirea resurselor naturale, denaturarea ideilor despre rudenia, familia, națiunea, au din ce în ce mai mult loc în viața noastră. Etnopedagogia este concepută pentru a atrage atenția generației tinere asupra nevoii de a respecta atitudinea față de toate creaturile vii care locuiesc pe planeta noastră. Acest sistem fragil care a existat de mai multe secole, astăzi suferă atacuri constante din partea omenirii. Fața planetei se schimbă, uneori ireversibil.

Etnopedagogia apelează la moralitatea noastră, la simțul responsabilității pentru acțiunile noastre. Ea ne aduce un sentiment de unitate cu fiecare reprezentant al societății noastre, precum și o conștientizare a consecințelor unei decizii. Atitudinea corectă față de lumea din jurul nostru începe cu un respect profund pentru familia, comunitatea, națiunea. O persoană foarte morală apreciază atât mediul său cel mai apropiat, cât și toată viața din lumea noastră. Acest lucru ne învață înțelepciunea proverbială. O lume zgomotoasă și în schimbare rapidă nu ar trebui să ne facă să uităm cele mai importante lucruri cu care conștiința noastră ar trebui umplută. Dacă uităm istoria noastră, învățăturile strămoșilor noștri, vom cădea în mod inevitabil în abis, după ce ne-am rătăcit. De aceea, etnopedagogia ar trebui să fie o parte integrantă a educației familiale și publice. La urma urmei, ea este cea care insuflă principalele calități ale personalității, care sunt necesare nu numai pentru fiecare persoană, ci pentru întreaga societate ca întreg.

O abordare neobișnuită permite copiilor să asimileze mai bine noile informații și să își dezvolte abilitățile creative. Când aceștia interacționează cu lumea exterioară, etnopedagogia îi ajută la dezvoltarea calităților etice și morale. În același timp, copiii sunt conștienți de comuniunea lor cu lumea exterioară, simțindu-se parte din ea. Acest lucru permite să apropiem o persoană la înalte standarde morale, aducând bine lumii.

În cadrul fiecărei comunități de oameni formate din punct de vedere istoric, au fost dezvoltate punctele lor de vedere asupra procesului de creștere a copiilor. Etnopedagogia este o tendință în domeniul științei care încorporează valorile poporului său pentru generația tânără. Prin urmare, această abordare le permite copiilor să se familiarizeze cu valorile culturale ale poporului lor încă din primii ani de viață.

Așadar, etnopedagogia este o ramură a științei pedagogice care aplică experiența istorică a unei anumite naționalități. Ea studiaza opiniile generatiilor trecute cu privire la creșterea generației tinere. În același timp, se acordă o atenție deosebită familiei, vieții cotidiene, naționalității și națiunii.

Spațiul educațional al țării noastre se distinge prin eterogenitatea valorilor culturale și istorice. Grupurile etnice multiple au caracteristici proprii. Prin urmare, educația ia în considerare astfel de trăsături. Tradiția, naționalitatea între toate grupurile nu este aceeași. Dar în centrul fiecărei culturi există aceleași concepte și scopuri de bază. Sarcina pedagogilor este aceea de a institui copiilor nu o direcție particulară a experienței istorice naționale, ci esența care este suportată de numeroase tradiții istorice, culturale, legende, cântece, basme etc. Acest lucru ne permite să educăm o persoană care intră în interacțiune cu societatea pe principiile valorilor, atitudinilor și conștiinței comune. Scopul etnopedagogiei este de a încuraja în generația tânără un sistem de valori, o conștiință civică, ale cărei principii de bază s-au dezvoltat în timpul existenței poporului nostru. Aplicarea în procesul educațional a tradițiilor diferitelor națiuni care locuiesc în țara noastră este o prioritate. Inspirația creativă poate fi aplicată în diverse domenii de activitate. Prin urmare, etnopedagogia dezvoltă abilitățile copiilor, stimulează auto-exprimarea și talentele lor.

Putem afirma că etnopedagogia se referă la acel demers pedagogic de identificare și explicare a funcționalității unor scheme paideice, generate la nivelul unei comunități de bază, care au asigură transmiterea bagajului cultural bazal, a tradițiilor, a unor mărci identitare. Ea are ca reper pedagogia populară ce presupune mai multe ipostaze: un cumul de observaţii, generalizări sau abstractizări spontane, exprimate în proverbe, sentinţe empirice, material sapienţial ce se transmite natural, cel mai adesea pe cale orală; un etos educativ, experimentat și validat în timp la nivel individual, comunitar, societal, tezaurizat în suporturi obiectuale sau spirituale cu funcționalitate estetică sau practică; o cultură relațională transmisă difuz, prin contagiune, imitație, care este diferențiată și particularizată etnic, confesional, socio-comunitar; o axiologie inductoare de credibilitate, ce promovează respectabilitate și autoritate valorică prin ea însăși etc.

Până a interveni școala sau alte instituiri educative, bagajele culturale sunt transmise prin gesticulații ingenue, naturale, neaoșe, ce țin de mediul proxim, familial, grupal, societal. Grupul asigură sentimentul apartenenței sau solidarității prin livrarea unor forme de enculturare, de absorbție difuză, dar sigură a unor valori validate de timp. Transmiterea culturală este realizată, cel puțin la începutul formării ființei, prin astfel de pârghii care nu încetează niciodată să funcționeze sau să aibă efecte. Conexiunea cu zestrea culturală a strămoșilor are în subsidiar o pedagogie de acest fel. Suntem ceea ce suntem nu numai prin ceea ce învățăm la școală, ci și prin ceea ce preluăm de la părinți, de la rude, de la congeneri, de la megieși, de la membrii comunității. Oricât de specializate sau sofisticate ar fi traseele formative de mai târziu, amprentarea spirituală inițială este fundamentală și pregătește – chiar condiționează – calea creșterii culturale a persoanei [2].

Problema valorificării şi aprecierii moştenirii pedagogiei populare continuă să rămână una dintre problemele cheie în contextul educaţiei naţionale, cu acţiune directă în elaborarea pedagogiei naţionale, a căilor şi metodelor de dezvoltare a acesteia. Ca formă a conştiinţei sociale, pedagogia s-a format şi s-a dezvoltat în baza moştenirii culturale. De aceea, este importantă studierea originii educaţiei, a experienţei pedagogice colective a poporului. Studierea pedagogiei populare ne oferă un tablou obiectiv al dezvoltării pedagogiei naţionale în plan evolutiv. Creaţia populară orală – o uriaşă enciclopedie – oglindeşte sufletul poporului, reflectă aspiraţia acestuia spre o viaţă mai bună, autonomă, exprimă dragostea de natură şi libertate şi ura faţă de asupritori. Fiecare popor poartă trăsături istorice originale în limba naţională, obiceiuri, literatură şi artă, istorie şi folclor. De aici, transpar date valoroase despre mentalitatea naţiunii la un anumit moment istoric, evoluţia normelor etice şi estetice ale neamului. Omul din popor răstoarnă sisteme şi respinge legi atunci când acestea nu sunt întemeiate pe logică, pe adevăr şi virtuţi, el îşi formează o limbă curată, expresivă, armonioasă şi valori autentice. El caută să cuprindă în puţine cuvinte o lume de idei, pentru că – vorba multă – sărăcia omului; adică a gândului; prin urmare, dobândirea înţelepciunii nu permite pierderea timpului cu demagogia. Pedagogia populară, prin bogăţia mijloacelor sale de educaţie, a tematicii, prin mesajul educativ, nu a încetat a juca un rol hotărâtor în educaţia copilului, a tinerelor generaţii.

Pedagogia populară este o parte componentă a culturii spirituale a poporului. *Pedagogia populară* este totalitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor acumulate și confirmate de practica vieții, care se transmit din generație în generație ca un progres al experienței istorice și sociale a maselor populare. *Monumentele etnopedagogiei* sunt păstrate de către popor în creațiile sale (povești, legende, epos,

zicători, proverbe, balade, doine, snoave etc.), obiceiurile și, tradițiile poporului, având ca scop final *educarea* tinerelor generații în lumina idealurilor sale. *Etnopedagogia este temelia pedagogiei științifice*. Ea și astăzi alimentează creația savanților, poeților și scriitorilor, continuând succesiunea legăturii contemporaneității cu cultura trecutului. Sfera spiritual – morală a activității și creativității ne reîntoarce la sensul inițial al cuvântului cultură (cultura) – povața poporului, educația, instruirea, dezvoltarea, respectul față de om. *Creația populară, educația populară, înțelepciunea populară, cultura educației tradiționale formează obiectul de studiu al etnopedagogiei.*

Principiile fundamentale de organizare a sistemului național de învățământ și educație din Republica Moldova, la ora actuală, se reduc la următoarele: umanism și democratism; prioritatea valorilor general-umane; orientarea spre valorile culturii naționale; tratarea individuală a personalității; orientarea estetică, ecologică; orientarea spre nivelul mondial al învățământului și culturii etc.

Școala de astăzi nu dispune de programe adecvate care ar reflecta specificul național, experiența bogată a poporului, tradițiile și obiceiurile naționale, *etnopsihologia poporului* în cunoașterea și însușirea realității. Sperăm, că studiul nostru științific elaborat să producă schimbări, modificări, renovări de curricula la noi orientări ale educației și educației naționale.

Știința pedagogică confirmă, că sub influența monumentelor pedagogiei populare se stabilesc ulterior legi și reguli ale conviețuirii, eticii, comunicării, traiului, concepției despre lume ce vin dinspre o concluzie firească, că *pedagogia populară* a stat la baza *întemeierii pedagogiei științifice.*

Relevanța studiului nostru este impusă de cerințele tot mai mari ale societății moderne în ceea ce privește modelarea orientărilor etnovalorice la tânăra generație. Orientările etnovalorice sunt niște idealuri, valori și norme etnice preferate, adoptate și reflectate în conștiință ce se păstrează în ansamblu și determină în mod activ dezvoltarea comunității etnice. Procesul de formare a orientărilor etnovalorice devine foarte eficient în cazul în care se efectuează în baza unității componentei etnoculturale consolidate în curricula disciplinelor școlare luându-se în considerație particularitățile individuale și de vârstă ale educabililor din toate treptele de învățământ.

Etapa nouă a transformărilor radicale în toate sferele vieții societății, fiind calea democratizării și a umanității, determină necesitatea de a revedea potențialul înțelepciunii poporului român *ca factor fundamental în renașterea conștiinței naționale*, corelând cu tradițiile populare, care se transmit din generație în generație. *Temelia oricărei culturi reperează pe educația culturii autohtone*. Ea include în sine

pedagogia folclorică scrisă, pedagogia, pedagogia populară orală, pedagogia tradițională, fiind interconectate. Nici o renaștere națională nu este posibilă fără renașterea *tradițiilor educaționale* în cel mai larg sens.

În această ordine de idei, menționăm că poporul român dispune de o vastă experiență și cultură pedagogică din care a pornit ***educația, autoeducația, educația și reeducația, educația permanentă***.

Pe parcursul multor secole etnopedagogia s-a dezvoltat pe calea încercărilor, succeselor, greșelilor. Dar și-a inclus în arsenalul său cele mai desăvârșite și adecvate comori și, în corelație cu pedagogia științifică, a devenit un mijloc viguros în educarea și instruirea tinerei generații. Analiza generală a monumentelor pedagogici populare ne vorbește despre faptul că ea conține un bogat arsenal de informație despre problemele educației și instruirii, despre familii, părinți și copii, despre prietenie și dragoste, o bogată practică pentru a fi aplicată în educația contemporană.

Educația populară este, de fapt, educația socială. Pe parcursul întregii istorii omul a fost și rămâne a fi obiect și subiect al educației. Experiența educativă acumulată de veacuri în corelație cu cunoștințele empirice controlată de practica vieții alcătuiesc nucleul, miezul pedagogiei populare. Trebuie menționat faptul că viziunea pedagogică populară s-a format fără o pregătire profesională pedagogică, bazându-se pe cunoștințele empirice, a purtat un caracter științific superficial.

Deși procesul educației, contactul zilnic cu copiii nu întotdeauna a fost conștientizat, în aceste condiții ne uimește priceperea poporului de a aduna, fir cu fir, tot ce a fost mai bun, mai rațional, ce ar corespunde idealului popular în educarea omului spre perfecțiune.

Pedagogii au o sarcină sacră – o educație deplină a tinerei generații în conformitate cu cerințele de mâine, formarea unei personalități educate și *formarea conștiinței și identității naționale, promovarea valorilor general-umane și a aspirațiilor de integrare europeană ale societății* [1].

Un concept etnopedagogic care presupune dezvoltarea și cultivarea calităților umane în interacțiune cu alți oameni și cu societatea este educația morală. Ea stă la baza formării unei personalități dezvoltate în context etnopedagogic. Morala se manifestă ca modalitate de viziune generală a lumii, ca cel mai eficient mijloc de reglementare a contradicțiilor dintre *bine și rău, frumos și urât, sfânt și pângărit* [5]. Trăsăturile și proprietățile caracteristice unei personalități în viziunea lui N. Silistraru includ: fondul pozitiv al moralei – cinstea, colectivismul, dragostea de muncă, neîmpăcarea cu imoralitatea; fondul situativ condițional compromisul, viclenia, șiretlicul, neprihănirea; fondul negativ egoismul, lenea, minciuna ticăloșenia.

Orice cultură etnică, stimulând dezvoltarea spirituală a generațiilor, depune eforturi sporite pentru ca fiecare individ să fie educat în baza *culturale și istorice*. În acest sens, pedagogia populară este o comoară inepuizabilă de înțelepciune populară, care educă individul în spirit național și general-uman, ceea ce favorizează formarea personalității în interacțiune cu alți membri ai societății [4, p.93]. Pătrunzând în esența tradițiilor, obiceiurilor, datinilor neamului nostru, remarcăm tendința poporului de a educa tânăra generație conform unui model de om virtuos (om de omenie). Omenia este valoare pe care omul și-o dorește, și-o cultivă, începând cu școala celor șapte ani de acasă". Anume pe această calitate complexă (morală, estetică, intelectuală) se și clădește personalitatea umană. Dincolo de legi, raportul de omenie e un raport de la om la om, ca între părtașii aceleiași umanități nu într-un mod strict separat, ci oarecum comun. De aceea, omul de omenie consideră suferința și jignirea semenului său ca o suferință și ca o jignire proprie, pentru ca atinge o umanitate care este și a lui. Omenia e contrariul individualismului, al nepăsării de ceilalți, e contrariul chiar al unui individualism prin care nu s-ar fi urmărit interese egoiste, ci simpla nepăsare față de ceilalți sau afirmarea de putere gratuită în stil nietzschean. „Mă omenesc față de cineva înseamnă că îi acord atențiune și cinstire aceluia, mă feresc să-l tratez într-un mod grosolan, așa cum ar merita, poate. De la omenesc, nu e decât un pas până la omenie. Nevoia de a fi bun, generos, de a dărui, de a-i contamina pe alții de bucuria vieții. De a adopta în comportamentul propriu prezumția de solidaritate cu ceilalți oameni. Omenia este o sinteză de însușiri care configurează personalitatea de înaltă ținută morală.

Omul moral apare, în concepția poporului, ca împlinire a destinului individual, premisă a armoniei sociale. „Credincioșii au o morală simplă, pozitivă, o cumințenie înnăscută, o cumsecădenie deasupra oricărui reproș, o omenie recunoscută. Virtuțile sunt practicate din convingere, păcatele sunt excepții condamnabile. O întreagă literatură folclorică scoate în evidență virtuțile și condamnă direct patimile în expresie lapidare și memorabile, adeseori gnomice. Fără teoretizare, selecția lor devine o morală de rând, succintă și eficace" [3].

Omenia este preceptul prin care tradiția noastră propune un model de frumusețe morală. Tradiția omeniei în ce privește mentalitățile și semnificațiile poate supraviețui doar în măsura în care oamenii sunt receptivi și la dimensiunea ei sensibilă revigorând-o în conduite, stiluri de gândire și participare afectivă. Trăsăturile definitorii ale civilizației contemporane (viteza, ca dimensiune existențială, concurența; progresul tehnic: inovația continuă în toate sferele de activitate; urbanizarea excesiv sa.) remodelează facultățile umane de valorizare, percepere și pricepere a lumii și vieții.

În drumul spre omenie, fiecare om are nevoie de modele, adică persoane (numai nu idoli) care pot servi ca exemplu în viață, în familie, la școală sau în comunitate oameni caută modele de comportament ca reper în formarea personalității lor. Alegerea modelelor trebuie să aibă drept criteriu valorile necesare unui om educat.

După examinarea conceptelor de bază ale etnopedagogiei, putem spune că aceasta este un sector important în domeniul educației. Ea folosește mijloace eficiente și urmărește obiective foarte nobile în creșterea tinerei generații. Ideile fundamentale umaniste, principiile etnopedagogiei și pedagogiei populare sunt componentele principale ale potențialului spiritual al neamului, prin care își exprimă și își confruntă *idealurile, speranțele și năzuințele prin educația națională*. Practica statelor cu un grad mai avansat de dezvoltare demonstrează că lacunele și carențele din educație se răsfrâng negativ asupra tuturor sferelor activității sociale și a resurselor umane, care sunt cea mai de preț materie a prezentului și viitorului unui popor.

Așadar, educația ca domeniu prioritar al vieţii sociale, ca "întreprindere" de lungă durată, de care depinde formarea celui mai important factor al naţiunii - omul pregătit prin studii, forţa de muncă şi specialişti – nu poate şi nici nu trebuie să-şi permită să aibă eşecuri. În această viziune fiecare popor, indiferent de mărime, posedă un fel al său de a fi, de a gândi, de a munci și de a vedea lumea în care trăiește și în toate câte au fost și sunt este o rațiune și o ordine.

Drept consecință, etnopedagogia trebuie valorificată, pentru că nu este numai un tezaur oferit oamenilor (ca subiecți exteriori ai procesului social), ci pătrunde în ființa lor internă, provocând o schimbare a ființei lor psiho-intelectuale.

Bibliografie

1. Codul Educației al Republicii Moldova. 2014, 60 p.
2. Cucoș C. Valori etnopedagogice ale satului românesc. Ziarul Lumina, 22.10.2019, https://ziarullumina.ro/.
3. Silistraru N. Etnopedagogia romînilor din Moldova în contextul științei pedagogice. Chișinău, 1996. 280 p.
4. Silistraru N., Zanoci T. Educația umanului și omenescului la preşcolarii de 6-7 ani din perspectivă etnopedagogică. În: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, ediția I-a 27 aprilie 2017. Bălți, p.233-238.
5. Stoian S., Petre AL. Pedagogie și folclor. București: EDP, 1978. 318 p.

CZU:372.873:371.136+373.24

COMPETENȚELE ARTISTICO-PLASTICE ALE EDUCATORULUI

Maria STAMATI
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară,
Universitatea de Stat din Tiraspol

La etapa actuală, în Republica Moldova au loc reforme radicale în sfera învățământului. Scopul acestor reforme este de a restructura întregul sistem și ridica eficacitatea educației și instruirii tinerii generații. O verigă importantă din acest sistem este învățământul preșcolar, perioadă când se pune baza personalității omului. În ultimii 10-15 ani se resimte, se observă tendința de a prelua practica educațională a unor țări europene, se examinează activitatea practică a cadrelor didactice din instituțiile preșcolare. De asemenea. noul sistem educațional prevede aplicarea noilor strategii educaționale și de instruire, a formelor de organizare și amplificare a activității practice în instituția de educație timpurie. Aceste probleme pot fi realizate doar în situația când lucrul este organizat de un educator competent în domeniu, educator care are o bună pregătire profesională, care posedă competențe artistico-plastice.

În literatura de specialitate sunt dezvăluite toate aspectele educației și instruirii artistico-plastie a copiilor de vârstă preșcolară. Aceste conținuturi vin să asigure o bună pregătire a cadrelor didactice. Savanții care studiază problema educației plastice, unanim menționează, că prin activități plastice are loc dezvoltarea personalității integre a copilului. Prin instruire didactică corect organizată la copil se dezvoltă creativitatea, calități estetice și intelectuale. Această opinie trebuie să fie urmată de către cadrele didactice pentru dezvoltarea creativității, deprinderilor și capacităților artistico-plastice a copiilor.

În particular, cadrele didactice care activează în instituția preșcolară este orientat spre integrarea copilului în activități creative și cunoașterea acestuia cu cele mai elementare legități ale artelor plastice. Pedagogul îndeamnă, orientează copilul să-și realizeze potențialul său creativ în activități artistico-plastice, creativitatea fiind treapta calitativ-superioară a oricărei activități. De aceea, la baza activității plastice stau procesele psihice asigurând formarea competențelor copilului și pregătirea acestuia pentru activitatea plastică care include:

- **capacități speciale** – cunoașterea și aprecierea formelor vizual, relațiile proporționale a acestor forme; orientarea în spațiu și suprafața foii de hârtie, simțul culorii, ritmului, echilibrului;

- **cunoștințe speciale** din domeniul gramaticii, terminologiei artistico-plastice; materialele, utilajele și capacități de întrebuințare a acestora, cunoștințe despre marii plasticieni ai lumii și unele lucrări ale acestora.

- **deprinderi speciale** – coordonarea acțiunilor analizatorului vizual și tactil, chinestezic, dezvoltarea mușchilor mâinii, care asigură realizarea acțiunilor grafice dificile, posedarea tehnicii de lucru cu diverse materiale plastice (creion, guașă, acuarelă, cretă). Este util să se țină cont de particularitățile și calitățile personale ale copilului, predispozițiile, interesul, pasiunile, voința**,** vocația**.**

Semnificația funcțională a competențelor care includ capacități, cunoștințe, priceperi, deprinderi și atitudini se află într-o corelație reciprocă. Lipsa cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor capacitățile plastice nu pot fi funcționale. Aceste componente joacă un rol determinant în practica instructiv-educativă. De exemplu, copilul ușor enumeră figurile geometrice sau numește spectrul de culori, însă, într-o situație nouă nu știe cum să le aplice, cum să obțină o nuanță a culorii, cum ă obțină o difuziune. Aceasta ne convinge de faptul că, copilul dispune de cunoștințe pe când deprinderile grafice și tehnice lipsesc. În acest caz micuțul realizează imaginea în desen, modelare, aplicație prin probe și încercări.

Formarea competențelor artistico-plastice are loc concomitent cu dezvoltarea procesului percepției vizuale. Percepția vizuală este orientată spre cunoașterea etaloanelor senzoriale, modalitățile de aplicare a etaloanelor, examinare a obiectelor din mediu, caracteristica și însușirile acestor obiecte și fenomene. Scopul trasat în fața copiilor de către educator, la fiecare etapă de instruire trebuie să includă neapărat apreciere vizuală a semnelor distinctive și relațiile între aceste obiecte, examinarea lor tactil, verbal, cât și reproducerea grafică. Aceste acțiuni energetizează, funcțiile creierului, stimulează centrul gândirii, vorbiri etc.

Etaloanele pot fi însușite în procesul examinării formei obiectelor, a gamei de culori (reci, calde, neutre,), nuanțele acestora, mărimile (mare, mic, lung, scurt, lat, îngust), reprezentări spațiale (departe, aproape, sus, jos, la mijloc colțul drept de sus, de jos), prin analogie (rotund ca mingea, verde ca iarba), cât și examinarea formelor mai complicate (păsări, animale, pești, flori, copaci, transport, figura omului). În procesul examinării obiectelor și fenomenelor copilul compară forma, culoarea, calitățile acestora, apelând la cunoștințele și etaloanele anterior însușite. Treptat, copilul trece de la examinare la reproducerea formei obiectelor, redând maximal asemănările și deosebirile.

La fiecare etapă de vârstă educatorul va folosi material didactic demonstrativ care include semnele distinctive generale ale obiectului care urmează a fi desenat,

aplicat sau modelat. Este important respectarea particularităților de vârstă, gradul de pregătire a copiilor, se va ține cont de cunoștințele și deprinderile tehnice și grafice formate anterior. Savantul Bacușinski A. atenționează pedagogul de a nu proiecta scopuri complicate care nu corespund particularităților de vârstă, ele nu pot fi realizate de către copil. Este inadmisibil de a prezenta modelul care denaturează semnele și calitățile reale ale obiectelor. Psihologul Muhina B. menționează că activitatea artistico-plastică exercită mai multe funcții asupra copilului: extinde orizontul informațional, formează cultura internă, dezvoltă cultura artistico-plastică a copilului, stimulează funcția de cunoaștere, de educație estetică, de comunicare. În rezultatul organizării corecte a procesului instructiv-educativ copilul va însuși și aplica adecvat mijloacele de expresivitate artistico-plastică, vor cunoaște unele curente artistice pentru care sunt specifice anumite mijloace de expresivitate - realismul, impresionismul, abstracționismul, expresionismul, cubismul, în cazul când educatorul este devotat funcției sale.

Analizând activitatea artistico-plastică a copilului putem observa ușor că el tinde spre redarea mediului în care se dezvoltă. În cel mai des caz copilul apelează la forma obiectelor și reproducerea lor, fiind că forma realizată poartă funcția informațională. Cea mai accesibilă activitate plastică la vârsta preșcolară este desenul. La baza tuturor artelor stă desenul. În care domeniu n-ar activa plasticianul – grafică, sculptură, arhitectură, pictură sau artă decorativ aplicată, toate etapele a acestor activități încep cu schițe în creion. Schița devine o formă universală a etapei de pregătire. În literatura de specialitate termenul „desen” are două semnificații – largă și îngustă. În sens îngust „desenul” este ca o formă a graficii care se realizează în creion, cărbune, sanghină, penița. În sens larg noțiunea de „desen” este privită ca element al gramaticii plastice. Desenul este scheletul tabloului, este baza imaginii reale.

Desenul poate fi de învățare și desenul academic. Fiecare tip de desen are scopul și obiectivele sale. Desenul de instruire are scop de a învăța copilul să vadă și să redea lumea din jur prin mijloace artistice, să însușească legitățile practice de redare a unei forme, a unei imagini. Educatorul orientează efortul său spre perceperea de către copil a obiectului și redarea lui pe o suprafață plană, respectând legile naturii cum le percepe vizual fiecare. În cazul dat copilul nu descoperă nimic nou. Desenul de instruire are loc sub indicațiile și dirijarea pedagogului. Desenul academic se realizează în baza cunoștințelor obținute anterior la care aderă și cele noi, iar imaginea redată devine originală. Desenul tehnic este reprezentarea grafică plană respectându-se strict anumite reguli convenționale stabilite în scopul determinării si

reprezentării unor obiecte, suprafețe privind structura, funcția estetica și realizarea acestora.

Problema dezvoltării competențelor artistico-plastice a copiilor de vârstă preșcolară a fost cercetată în plan teoretic și experimental de către savanții Comarova T.S., Cazacova T. G., Ezicheeva A., Cuzmina G. A., Cristea M., Stamati M. Analizând ideile conceptuale ale acestor savanți, urmărind activitatea pedagogică în instituțiile de educație timpurie am găsit de cuviință să elaborăm unele indicații metodice pentru cadrele didactice în vederea organizării corecte a activităților de artă plastică și dezvoltării competențelor plastice.

Capacități ce țin de tehnica posedării utilajelor și materialelor în cadrul activităților			
1	**2**	**3**	**4**
Capacități de lucru cu creionul, acuarela, guașul, sanghina.	Deprinderi tehnice de folosire a pensulei, coordonarea mișcărilor mâinii și a privirii.	Capacitatea de reglare a apăsării și direcția hașurării, exactitatea mișcărilor	Reglarea amplitudinii forței de apăsare, și a direcției mișcării pensulei pentru redarea imaginii.
Capacități ce țin de tehnica proiectării imaginii			
Capacități de orientare pe suprafața foii de hârtie (sus, jos, în colț, la mijloc, în dreapta, în stânga).	A cunoaște structura compoziției, centrul ei și elementele secundare, relația între ele.	Capacitatea de a reda imaginea în culori. Îmbinarea reușită a culorilor.	Aranjarea imaginii, ținând cont de forma și mărimea suprafeței foii de hârtie.
Capacitatea de a reda raporturile de mărimi, spații, ritm, simetrie	Stabilirea relației dintre culoare și conținutul imaginii.	Relația dintre culoare și conținutul imaginii fără redarea nuanțelor.	Folosirea culorilor cu scopul redării nuanțelor și expresivității imaginii.
Capacitatea de a respecta proporțiile în redarea obiectelor apropiate și îndepărtate.	Capacitatea de a obține un amestec de culori,	Respectarea proporțiilor la redarea unor obiecte izolate, evidențierea „figurii” și fondalului.	Respectarea proporțiilor în raport cu dimensiunile obiectului, folosind procedeul perspectivei.
Capacitatea de a descoperi conexiune între elementele imaginii unei linii de subiect.	Manifestarea gradului de independență, responsabilitate și interes în procesul de lucru.	Capacitatea de redare a obiectului aproape de cel real după formă, mărime, culoare, spațiu.	Capacitatea de a determina formatul foii de hârtie conform temei. (pentru ozor - fâșie, pentru portret – oval, pentru peisaj – dreptunghiular).
Capacitatea de a expune intenția realizării viitoarei imagini și planul acțiunii			
Capacitatea de a reproduce și expune verbal intenția redării subiectului imaginii.	A termina și expune verbal subiectul imaginii fără enumerarea părților componente.	Capacitatea de a povesti detaliat despre subiectul imaginii și elementele structurale.	Capacitatea de a povesti despre intenția amplasării elementelor subiectului în suprafața foii de hârtie.
Capacitatea de descriere a subiectului imaginii și părților ei	Formularea temei compoziției fără enumera	Capacitatea de a povesti despre subiect și părțile componente	Capacitatea de a explica modul de amplasare în foaia de hârtie a

componente.	elementelor.	ale imaginii.	elementelor compoziției.
Capacitatea de a stabili și reda corelația între elementele compoziției.	Capacitatea de aplicare a mijloacelor expresivității artistico-plastice.	A redarea subiectul compoziției conform planului stabilit verbal.	Aprecierea și motivarea logică a calității compoziției. Expunerea judecății de valoare.
Capacități comportamentale, de colaborare și flexibilitate			
Capacitatea de manifestare a satisfacției pentru implicarea în realizarea compoziției.	Abilitatea de a împărtăși ideile și opiniile sale cu ale colegilor.	Capacitatea de a utiliza modalități multiple de realizare a unui peisaj, episod din poveste, un fenomen social.	
Capacitatea de a manifesta perseverență în procesul realizării imaginii în intervale diferite de timp.	Capacitatea de a oferi și primi feedbackul constructiv, de a fi activ și colabora verbal și nonverbal.	Aplicarea diferitelor tehnici de lucru pentru soluționarea unor probleme și realizarea imaginii sau compoziției.	

Deci, ce este arta plastică pentru copil - este o modalitate de comunicare care permite copilului să exprime prin imagini ceea ce este dificil de surprins în cuvinte, să dea sens lumii sale interioare, să vorbească celuilalt, să-şi descopere propriile trăiri afective. Prin limbajul liniilor, punctelor, formelor, culorilor și semnelor grafice copilul își exprimă reprezentările, emoţiile, cunoştinţele receptate din diferite surse, își creează un univers de care a fost impresionat, se contopeşte cu acest univers care se numește ARTĂ.

Bibliografie

1. Сакулина Н., Комарова Т. С. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. М., 1980. 208 p.
2. Комарова Т. Занятия по изобразительной деятельности в д/ саду. М., 1978, 215 p.
3. Cristea M. Ghid metodic. Bucureşti: E. Petrion, 1991, p. 10-37.
4. Cristina L. Timp și spațiu în pictură: percepția imaginii artistice. București, 2013.
5. Мухина В.С, Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М.: Педагогика, 1981. 147 p.
6. Stamati M. Arta plastică în grădinița de copii. Chișinău, 2015, 175 p. ISBN 373.2:73/76(075.8).

CZU:37.036

ABORDAREA HOLISTICĂ ÎN PROCESUL EDUCAȚIEI ARTISTICE

Nina TOMA, profesoară de educație muzicală, grad didactic superior
IPLT „Principesa Natalia Dadiani" din Chișinău
Doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

„Un sistem școlar poate să nu folosească artele ca mijloace pentru dezvoltarea spirituală, totuși, dacă luăm în considerare argumentul, că artele pot fi un mediu pentru conexiunea spirituală, sistemul școlar artistic promovează în direct principiul spiritualității." Steiner

Umanizarea și umanizarea educației se bazează pe dezvoltarea valorilor principale a personalității, dezvăluirea potențialului său interior, abilități care permit nu numai să se adapteze condițiilor sociale în schimbare, dar oferă și oportunități de creștere personală și profesională. Un loc important în acest proces îl are formarea competențelor educaționale ale elevilor. Acest lucru este facilitat de unul dintre principiile principale ale educației moderne – principiul integrării. Principiul integrării a domeniilor de dezvoltare în evoluția personalității copilului este caracteristică dezvoltării holistice.

Educația holistică își are originea istorică în opera lui Jan Smuts, Rudolph Steiner, John Dewey, Maria Montessori și Abraham Maslow. Scriitorii și practicienii actuali ai mișcării de educație holistică sunt: Jack Miller, Ron Miller, Parker Palmer, Aline Wolf, James Moffett, Ramon Gallegos Nava, Rachael Kessler, Jeffery Kane și Nel Noddings, care abordează educația holistică ca o filozofie sau o viziune asupra educației, având trei caracteristici principale:

1. Se adresează întregii persoane: minte, corp, emoții, suflet și spirit [9, p. 79].
2. Se bazează pe principiul interconectării. Ajută pe elevi să vadă întregul în loc de părți fragmentate [8, p. 68]. În acest sens, încearcă să estompeze liniile dintre realitatea școlară și realitatea exterioară. De asemenea, încearcă să estompeze linia dintre domeniile de activitate, folosind unități integrate care ar putea include concepte și abilități de studii sociale, precum și cele găsite în știință, lectură, arte lingvistice, matematică și arte.
3. Recunoaște și apreciază o varietate de moduri de a gândi, a vedea și a se raporta lumii înconjurătoare. Procedând astfel, educația holistică caută să găsească un echilibru între intuiție și logică; gândirea creativă și critică; artele și știința; măsurare, evaluare, documentare și descriere. [5, p 180.].

Philip Gang înaintează în fața cadrelor didactice patru obiective pentru educație holistică:1) Oferiți tinerilor o viziune asupra universului în care toți sunt

interconectați și unificați.2) Ajutați elevii să sintetizeze învățarea și să descopere interdependență dintre toate discipline.3)Pregătiți elevii pentru viață prin sublinierea globală a perspectivii și a intereselor umane comune.4) Permiteți tinerilor să dezvolte un sentiment de armonie și spiritualitate – care sunt necesare pentru a construi în lume pacea și bunătatea. [3, p.56-57]

În general, viziunea spirituală susținută în domeniul educație holistice, îmbrățișează patru concepte principale – credința că există o „Realitate divină substanțială pentru lumea multiplă a lucrurilor, a vieților și a minților”. Acest context este evidențiat în „curriculum-ul integrat” al lui Christopher Clark, în „curriculum-ul holistic” al lui John Miller în „Teoria holistică” a lui Ron Miller și în „scopurile educației holistice” ale lui Jan Gang.

Examinând aplicația pedagogică a principiilor filosofice ale educației holistice, în școala Waldorf, școala Montessori, școlile NHE, Reggio Școli, școala KPM, școlile Robert Muller, Quaker (anume aceste mișcări școlare au încorporat cel mai mult ideile susținute de abordarea educației holistice), s-a luat în considerare unicitatea din fiecare sistem școlar în care ne-am referi și urmărit abordarea holistică analizând segmentul *Arte, Educație artistică*. Artele, de exemplu, care au fost identificate de mai multe ori ca un mijloc de facilitare pentru încurajare cu diferite principii (spiritualitate, respect pentru viață / natură, interconectare, umantotalitate, libertate / autonomie), sunt aplicate destul de diferit în școlile selectate [11, p. 81-86].

Anume, unele din aceste școli au artele în centrul abordării educaționale, țesută de-a lungul întregului curriculum, în timp ce altele au artele ca subiect separat oferit zilnic sau săptămânal (în funcție de grupa de vârstă). În plus, unele sisteme școlare folosesc artele și educația artistică ca mijloc de dezvoltare a sensibilității și a simțului estetic și pentru a conecta oamenii cu eul lor interior, în timp ce altele folosesc artele ca un mediu pentru învățare. Drept urmare, fiecare sistem școlar aplică artele, educația artistică destul de diferit. [11, p. 89]

În una din certătările actuale a Luciei Telles Rudge (*Universitatea de Stat din Ohio*) este descrisă aplicarea Artelor în diferite școli: Practica artelor este centrală atât pentru școlile Waldorf, cât și pentru cele NHE. R. Steiner precum și Sahotra Sarkar au considerat artele ca un element esențial pentru a plasa individul în raport cu sinele său interior. Steiner chiar mai mult decât Sarkar, a poziționat artele ca o conectare între lumea spirituală și cea pământească. [12, p. 45.] El credea că prin intermediul educației artistice individul sar putea conecta cu propria sursă spirituală, precum și cu spiritul din sine. În școlile Waldorf, întregul curriculum este bazat pe legătura „artele - lumea spirituală”. Copiii exprimă artele prin pictură, desen,

modelare, muzică, cântat, cântat la instrumente, dramă etc. Pe lângă acestea activități artistice regulate, elevii din școlile Waldorf practică, de asemenea, euritmia, o artă, formă dezvoltată în special de R. Steiner. [13, p. 188]

Euritmia este o artă de mișcare interpretată, vers sau muzică, în care fiecare vocală și fiecare consoană au o semnificație spirituală și o mișcare specifică atașată acestuia. Artele sunt privite ca un mijloc de a ajuta copiii să se adâncească în mințile lor subtile și îi fac mai sensibili la minunile naturii și misterele lumii create Arta este considerată cale de a descoperi frumusețea și pentru a dezvolta un sentiment estetic subtil. În cele din urmă, artele sunt considerate mijloc important, care să permită tinerilor să „privească totul din lume într-un mod spiritual" [10, p. 50-51].

În școlile din Reggio, artele sunt, de asemenea, în centrul curriculum-ului lor. Este prezente în toate activitățile de învățare și considerate ca principalul mijloc de exprimare pentru copii. Cu toate acestea, în școlile din Reggio, artele sunt privite ca un limbaj de expresie și un mediu pentru învățare și nu un vehicul pentru a dezvolta subtilitatea sau pentru a conecta copilul sinelui, pentru a-și promova sentimentul de apartenență la univers și pentru a-și dezvolta dragostea pentru tot. Accentul lor este pus pe dezvoltarea spirituală a copilului prin practici spirituale (meditație, vizualizare), cu scopul final de a realiza „Sinele superior" [8, p. 68].

Educația artistică permite unei fiinţe umane să trăiască plenar, să simtă mai puternic și mai profund această viață. *Competenţa generală* specifică ariei curriculare Arte este competenţa estetică calificată drept un ansamblu de achiziţii atitudinale, comportamentale, afective, acţionale, care exprimă calitatea omului de a percepe şi aprecia, a trăi şi iubi *Frumosul* în concordanţă cu spiritualitatea şi cultura epocii în care trăieşte. [6, p. 1]

Este importantă abordarea holistică în procesul educației artistice cu referire la interacțiunea emoționalului, fizicului, intelectului, spiritului etc. Educația artistică fiind o componentă fundamentală a curriculumului, este strâns legată de dezvoltarea intelectuală, socială, culturală și emoțională a elevului prin studiul teatrului, artelor vizuale, dansului și muzicii. Noţiunea de *educaţie artistică* este interpretată ca proces individual continuu de autodesăvârşire spirituală a personalităţii prin multiple forme de contact cu arta. [6, p. 1]

Scopul artelor în sistemul de învățământ general este să dea o cunoştinţă completă despre lume şi despre sine prin mijloace artistice. Noţiunea de *educaţie muzicală* este interpretată ca proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalităţii prin multiple forme de contactare cu arta muzicii. Educaţia, şi nu instruirea profesională, este dezideratul principal al disciplinelor din aria curriculară

Arte. Educația muzicală a elevilor poartă un caracter artistic și se întemeiază pe natura vie a comunicării *elev – artă* și raportul *artă – viață*. [7, p. 2].

Educaţia artistică se poate face prin muzică, literatură şi arte plastice, iar în procesul instructiv-educativ trebuie să se ţină seama de legătura interdisciplinară, pentru a le forma elevilor capacitatea de aplicare şi valorificare a cunoştinţelor dobândite, şi – în acelaşi timp – să le formeze un orizont cultural. [1, p. 41-42]

Valorile artei, receptate, evaluate și cultivate creator în cadrul procesului de învățământ, asigură *conținuturile specifice ale educației estetice* obiectivate în literatură (poezie, proză, teatru) *muzică, dans, pictură, sculptură, arhitectură, cinema* etc., incluse în *programele formale* (școlare/universitare), dar mai ales în cele *nonformale* (extrașcolare) sau preluate de la resursele *informale* degajate la nivel *mass-media*. [2, p. 55]

De ce ne preocupă tema abordării holistice în *educația artistică*? IPLT „Principesa N. Dadiani” în care activezi în calitate de profesor de *educație muzicală* este un liceu neobișnuit. Este Atelierul, Stuioul și o Școală minunată care învață, educă cei mai talentați discipoli. Poate deaceia că este ul liceu cu Profil Estetic. Cu clase profil Teatru, Arte plastic, Muzical-coral, Dans de gală și Dans popular. Anume aici, în IPLT „Principesa Natalia Dadiani” Educația Holistică este la ea acasă.

Creativitatea artistică, arta, sunt cele mai înalte manifestări ale activităților creative a elevilor. În Liceul „N. Dadiani”, muzica este înrudită cu cele mai înalte forme de creativitate ale disciplinelor din profil Arte și nu numai. Cu toate acestea, muzica este cea mai universală formă de creativitate, care stă la baza dezvoltării timpurii a imaginației creative și a abilităților creative. Educația muzicală prin intermediul domeniului artelor oferă spațiu interdisciplinar de dezvoltare a personalității, asigurând de fapt, educație holistică a copilului, încercând să-i ajute pe elevi să crească și să se dezvolte în toate dimensiunile: emoțională, psihologică, creativă, socială, imaginativă, fizică, intuitivă și spirituală, precum și intelectuală.

Muzica în combinație cu tehnicile artei dramatice oferă spațiu de automanifestare și improvizație, acestea influințând direct la dezvoltarea psiho-fiziologică a copilului personificând chipuri a eroilor din dramaturgie și literature, copilul se transfigurează (prin joc de rol și interpretare vocal-dramatică). Ne referim la șirul de activități în cooperare și activități interactive cu catedra Arta Teatrală. Practic, la toate orele de Educație Muzicală folosesc strategii și tehnici din Atra vorbirii (frământări de limbă, articuleție, dicție, exerciții de respirație, vocalize – recitativ) având ca scop pregătirea la una din principalele etape ale lecției de Muzică – Interpretare vocală.combinând adesea tehnici vocale cu mișcări ritmice, folosind

instumente de percuție „corpul”, da, da corpul omului este tot un instrument mare și variat parțial. Fiecare segment al corpului omenesc sună având o sonoritate diversă.

Educația holistică în ansamblu deschide spațiu în transdisciplinaritate.

Prin educația muzicală obținem acțiunea simultană a mai multor niveluri de realitate, altfel prin *lecția de educație muzicală* conturăm traseul de percepere mai facilă a legilor naturii, în cadrul analizei sunetelor exterioare provocate de fenomene ale naturii, aceasta având o interferență cu starea de bine a omului prin undele emanate în hertz. Este vorba de un Proiect transdiciplinar – între biologie și fizică, în simbioză cu Educația muzicală „Sunetele naturii, sunetul muzicii măsurat în hertz și magnetism”.

Proectele transdisciplinare, activitățile în cooperare, interactive, extrașcolare, spectacole, medalioane muzical-teatrale etc., depășesc limitele educației formale, extinzându-și conexiunele spre educația nonformală.

În plus, muzica este foarte democratică și umană. Orice copil, orice adult, indiferent de datele naturale (limitări fizice, vârstă etc.) poate participa la un joc creativ, într-un ansamblu, într-un spectacol. De aici rezultă valoarea terapeutică colosală a claselor: se creează o zonă sigură a creativității comune, se creează jocul comun. În mod neașteptat, se dezvăluie abilitățile și oportunitățile pe care o persoană nu le bănuia. [14]

În artă ne reflectăm și, la rândul ei, arta ne exprimă. Creăm artă dar în același timp, arta ne modelează comportamentul, gândirea și simțirea. Această simbioză ne însoțește mereu de-a lungul vieții. Imaginea, sunetul, mișcarea fac parte din cotidian și nu ne putem lipsi de ele. Tocmai deaceea, educația trebuie să aducă în prim plan valorile estetice, arta, îndiversitatea manifestărilor sale, pentru a fi înțeleasă, percepută și reînoită de tânăra generație

În concluzie: Teoriile holistice ale învățării văd fiecare entitate umană ca un sistem de dimensiuni interacționale și nu ca un simplu corp cu creier și măduva spinării. Scopul principal a profesorului holistic este de a educa întregul personalității în așa fel, încât să-i ajute să-și dezvolte potențialul la nivel maxim în toate dimensiunile: intelectuală, emoțională, socială, artistică, morală, psihologică, fizică, estetică, creativă, intuitivă, spirituală și altele. Oamenii gândesc, simt, se emotionează, creează, intuiesc. Școlile moderne tind să limiteze experiența educațională la acele dimensiuni accesate de cunoștințe și rațiune; totuși, majoritatea oamenilor învață, rezolvă probleme și iau decizii folosind întreaga dimensiune a ființei lor. În aceste dimensiuni mai complete au apărut unele dintre cele mai mari inovații din istoria omenirii. Din păcate, acestea sunt însăși trăsăturile pe care

educația tradițională le ignoră: creativitatea, nonconformitatea, originalitatea, imaginația, reflectarea, explorarea, asumarea riscurilor, antreprenoriatul și intuiția [4, p. 6].

Teoria învățării holistice ar încorpora toate aceste trăsături în a ajuta elevii să învețe cunoștințele și să formeze abilitățile necesare pentru ca aceștia să se dezvolte pe deplin și să acționeze cu succes asupra lumii lor.

Bibliografie

1. Apetrei D., Butnaru, MPetrache, G. (coord.) Lucrările Simpozionului Literatura și celelalte Arte Colegiul Național, Inter- pluri- și Transdisciplinaritatea, opțiune sau necesitate? Iași: Pim, 2019, 413 p.
2. Cristea S. Educația artistică. Revistă de teorie şi practică educaţională a Centrului Educaţional Pro Didactica Nr.1 (83) Februarie 2014, 3-60 p.
3. Gang. Educație holistică.
4. Harman W., Rheingold H. Creativitate superioară: Eliberarea inconștientului pentruperspective avansate. Los Angelos, CA: Tarcher, 1984. 1-7 p.
5. Miller R. Dincolo de reducționism: paradigma holistică emergentă în educație. Psihologul umanist. Vol. 28, nr. 1-3, 2000. p. 382-393. http://dx.doi.org/ 10.1080/ 08873267.2000.9977003
6. Morari M. Repere Metodologice privind Organizarea Procesului Educaţional la disciplina Educaţia Muzicală în anul de studii 2017 – 2018. (Anexă la Ordinul ME nr. 253 din 26 aprilie 2017.
7. Morari M. Ghid de implementare a curriculumului dezvoltat pentru învățământul primar. Chișinău, 2018.
8. Nakagawa Y. Educația pentru trezire: o abordare esternă a educației holistice. Brandon: presa pentru educație holistică, 2000. 158 p.
9. Nava R. G. Educație holistică: Pedagogia iubirii universale. Brandon: presa pentru educație holistică, 2001.
10. Rama. Educație Neo-Umanistă. p. 235.
11. Rudge L. T. MA Educația holistică: o analiză a aplicației pedagogice. 2008, 258 p.
12. Steiner R Artele și misiunea ei cosmică. Cluj-Napoca: Triade, 2004. 48 p.
13. Steiner R. Sfaturi practice pentru profesori. Londra: Rodolf Schtiner, 1976. p. 188.
14. Николаева У. Идеи Карла Орфа в поле научно-философских и художественно-эстетических новаций XX столетия. https://orff.ru/ biblioteka/idei-karla-orfa-v-pole-nauchno-filosofskih-i-hudozhestvenno-esteticheskih-novaciy-hh. (vizitat 10.01.2021)

CZU: 37.014.25+373.24

MODALITĂȚI DE MOTIVARE A CADRELOR DIDACTICE ÎN VEDEREA REALIZĂRII PARTENERIATELOR EDUCAȚIONALE ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE

Alla VASILACHE, manager IET
Nr. 225 „Spicușor”, mun Chișinău

Un sistem de învăţământ performant nu poate exista fără resurse umane competente, bine pregătite şi devotate activității sale.

Prin excelență, profesia didactică presupune permanenta formare și devoltare a cadrului didactic, astfel încât acesta să-i poată oferi celui pe care îl învaţă o perspectivă comprehensivă asupra domeniului pe care îl conduce.

Motivarea resurselor umane este în strânsă legătură cu toate activităţile specifice managementului organizațional, iar managerul este factorul important preocupat de motivarea cadrelor didactice.

O motivație și promovare a cadrelor didactice în dezvoltarea carierei profesionale a fost implicarea cadrelor didactice din cadrul instituției de educație timpurie nr. 225 “Spicușor” în implicarea desfășurării Proiectului transnațional *”Ursulețul de Pluș”* în parteneriat cu grădinițele din România și diasporă.

Proiectul s-a încadrat în inițiativa ”Educație online fără hotare” desfășurată sub umbrela Proiectului ”Educație online” www.educatieonline.md.

Echipele implicate în proiect au efectuat schimburi de ursuleți de pluș care au călătorit peste Prut cu o agendă nouă, goală și au învățat împreună cu preșcolarii din instituția partener, completând agenda zi de zi.

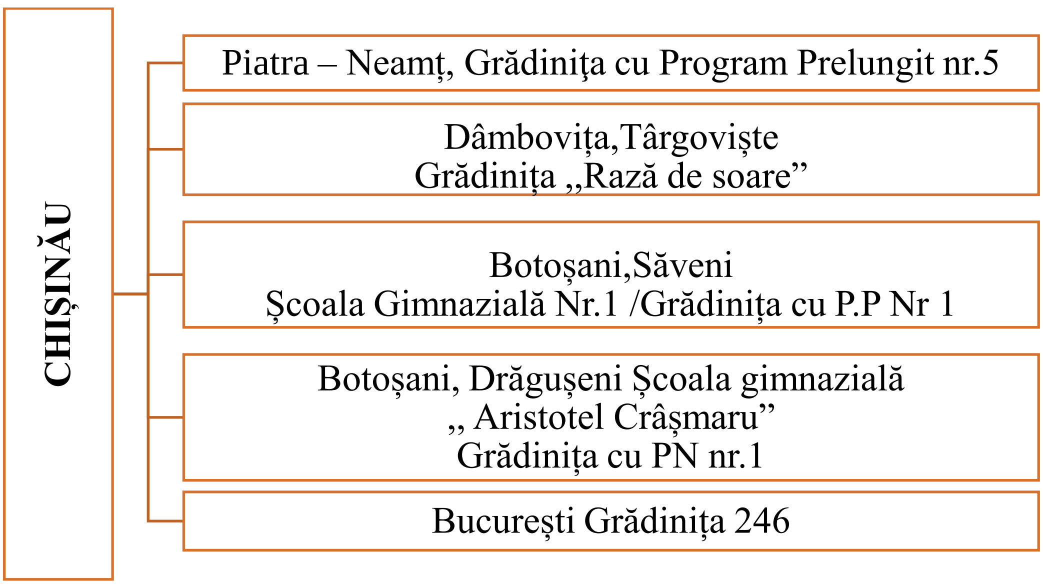


Fig. 1. Partenerii Proiectului „Ursulețul de Pluș”

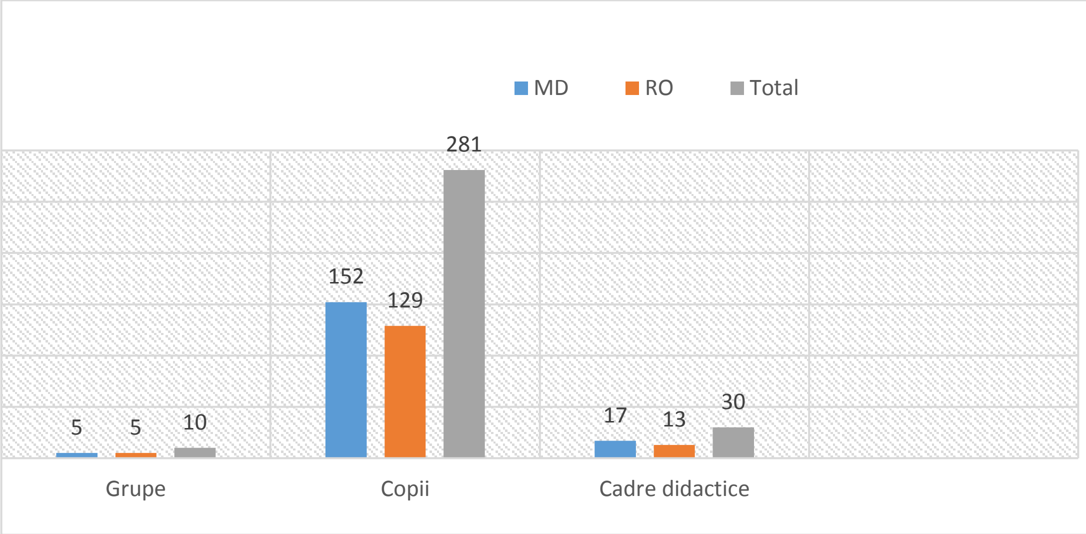


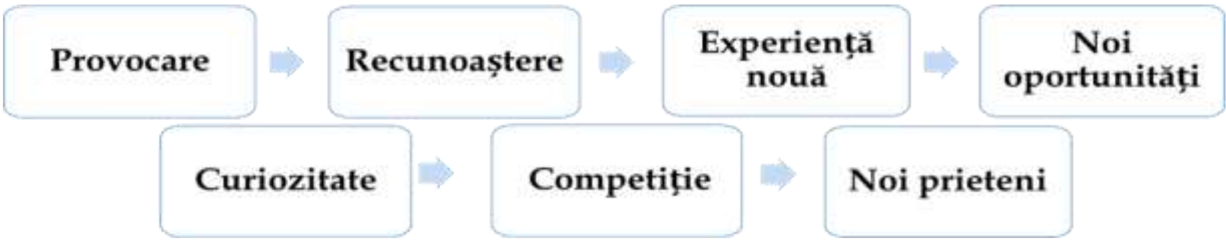
Fig. 2. Numărul beneficiarilor proiectului „Ursulețul de Pluș”

La final de proiect s-au întors acasă cu agenda plină de cunoștințe și au povestit copiilor ce au învățat în țara în care au călătorit de la copiii care l-au găzduit!

Proiectul s-a desfășurat în perioada lunilor octombrie – decembrie 2020.

În figura 1, 2 prezentăm partenerii și benefeciarii proiectului.

Factorii auto-motivaționali în derularea proiectului au fost:



Scopul proiectului: Motivarea cadrelor didactice în realizarea proiectului transnațional prin schimbul de bune practici, împărtășirea ideilor, experiențelor și metodelor de lucru cu cadrele didactice din România.

Obiectivele proiectului prezentate în figura 3 sunt realizate prin diverse forme și activități de parteneriat.

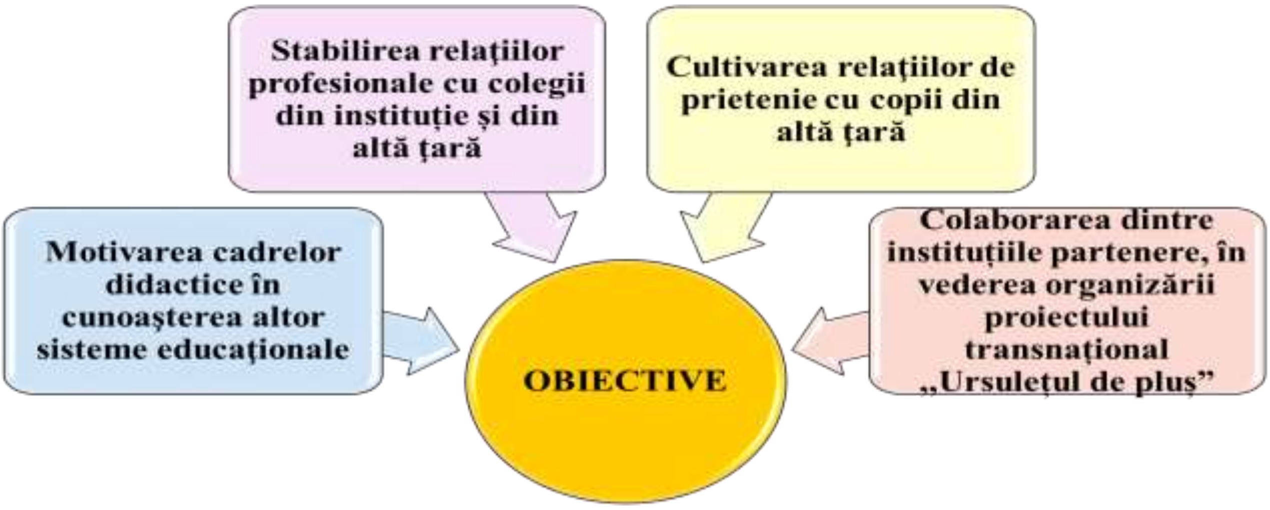


Fig. 3. Obiectivele proiectului

Sistemul acțiunilor motivaționale utilizat în dezvoltarea și realizarea parteneriatului educațional s-au desfășurat prin intermediul diverselor activități:





Strategiile de motivare a resurselor umane în realizarea parteneriatelor educaționale s-au desfășurat prin *antrenarea cadrelor didactice în echipe de lucru, asigurarea competiției constructive, motivarea spre un management motivațional și participativ cât și diseminarea bunelor practici în cadrul acțiunilor interne, reviste de specialitate etc.*

Formele de motivații au fost manifestate prin:

- *Motivația intrinsecă:* determinarea cadrului didactic să se implice, să depună efort şi să obţină rezultate în cadrul instituțional, întrucât din aceste procese el obţine satisfacţii ce ţin de personalitatea lui;
- *Extrinsecă* -determinarea cadrului didactic să se implice, să depună efort şi să obţină rezultate pentru organizaţie pentru că acestea vor genera anumite reacţii formale, informale şi moral-spirituale în vederea obținerii performanțelor instituționale;
- *Motivația moral-spirituală*– acordarea încrederii cadrelor didactice , exprimarea de mulțumire, aprecierera rezultatelor prin laude, diplome de merit, organizarea acțiunilor de diseminate a bunelor practici, relații de prietenie și colaborare*;*
- *Motivația economică* – luarea deciziei de stimulare a eforturilor depuse în activitatea profesională de către cadrele didactice prin mărirea sporului pentru performanța didactică;

- *Motivația cognitivă* - dimensiunea intelectuală a cadrului didactic, satisfacerea nevoilor individuale de a fi informat, a cunoaşte, stimularea de a se forma continuu, creșterea competențelor profesionale;
- *Motivația afectiv –pozitivă -crearea ambientului pozitiv* pentru ca resursele umane să se simtă bine în mediul în care își desfășoară activitatea, să fie apreciat şi simpatizat de colegi, echipa managerială, părinți; să se manifeste faţă de el simpatie şi consideraţie.

Impactul implementării proietului asupra grupului țintă a condus spre:



- **copii mai motivați spre învățare**
- **copiii au descoperit în semenii lor adevărați prieteni;**
- **interesele unităților de învățământ promovate în comunitate**
- **relații cadru didactic–părinte–copii mai bune;**
- **părinți mai receptivi la cerințele grădiniței;**
- **partenerii implicați vor avea o viziune reală asupra eforturilor grădiniței în instruirea și educarea copiilor, părinților;**
- **cetățeni activi capabili să se integreze ușor în societate,etc.**

Prin intermediul acestui parteneriat educational echipa managerială, cadrele didactice, copiii, părinții au dispus de responsabilitate comună pentru succesul echipei, dezvoltare personală și profesională, automotivare prin implicare în activitatea profesională, stabilirea relațiilor pozitive și armonioase dintre cadrele didactice, copiii din ambele țări, desfășlurarea diverselor activități interesante și variate prin aplicarea tehnologiilor educaționale modern, oportunitatea de promovare a imaginii unității și a cadrului didactic în societate și nu în ultimul rând dezvoltarea de noi parteneriate educaționale inter și transnaționale.

Considerăm că, Proiecul transnațional „Ursulețul de Pluș”, desfășurat de IET nr.225, în parteneriat cu cele 5 grădinițe partenere din România, și-a atins scopul și poate reprezenta o contribuție justă la optimizarea activității educative,prin conștientizarea importanței și rolului motivației în asigurarea succesului nu numai la nivelul organizațional ci și la nivel național/international.



În loc de încheiere:

,, Nici o profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire si umanism ca cea de educator, pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât Omul în devenire”

CZU: 37.036+373.24:371.695

ASPECTE PRAXIOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII CREATIVITĂȚII PREȘCOLARULUI PRIN JOC

Elena VINNICENCO, dr., conf.univ. , catedra PMÎP, UST
Victoria TALPĂ, educatoare gradul II
Instituţia educație timpurie nr.196, mun. Chișinău

Rezumat. Vârsta preşcolară reprezintă un moment de evoluţie psihică în care jocul ocupă un rol important în formarea și dezvoltarea personalității preșcolarului. Jocul satisface curiozităţile preşcolarilor oferindu-le cunoştinţe, experienţe de viaţă, abilităţi practice. Manifestările creative ale copiilor sunt observate în jocuri de creaţie cu subiecte din viaţa cotidiană, din basme şi poveşti, în jocuri de construcţie, în dramatizări.

Abstract. The preschool age represents a moment of mental development where the games occupy an important position in the development and formation of the preschooler's personality. The games satisfy the preschoolers' curiosities by offering them knowledge, life experiences, practical abilities. The children's creative manifestations are observed in games of creativity that have real life subjects, in those that that come from tales and in construction games or role-playings.

Creativitatea este o facultate superioară a omului, un proces psihic de identificare a posibilităților noi, de asigurare a unor elemente disperate, constând în cunoștiințe acumulate prin studii sau experiență, combinarea realizată reprezentând o creație științifică, tehnică, sau artistică ce constituie un bun material sau spiritual, util societății [5,p.98].

Preşcolaritatea este apreciată o vârstă ce cuprinde cea mai importantă experiență educațională din viața unei persoane. Pe parcursul ei înregistrăm ritmurile cele mai pregnante în dezvoltarea individualității umane și unele dintre cele mai semnificative achiziții ce vor avea ecouri evidente pentru etapele ulterioare ale dezvoltării sale. Din prisma formării personalității, creativitatea capătă sensul de potențial creativ, de totalitate a însușirilor sau factorilor psihici ai unor viitoare performanțe creatoare. În vederea valorificării la un nivel cât mai înalt al potențialului creativ al copiilor, este necesar ca fiecare cadru didactic să realizeze două acțiuni complementare:

- evaluarea nivelului pe care îl ating diferiți factori ai creativității la fiecare preșcolar;
- găsirea celor mai eficiente modalități de activare, stimulare, educare și formare.

Cadrul cel mai important de manifestare, dar şi de stimulare a potenţialului creativ este jocul. Conduita creativă ludică este o premisă pentru viitorul comportament creativ care se va materializa în produse noi, originale, cu valoare

socială. Poveştile, memorizările, lecturile după imagini, toate au rolul de a stimula creativitatea preşcolarilor. Un exerciţiu util pentru dezvoltarea creativităţii copilului, îl poate reprezenta continuarea unei poveşti fascinante , găsirea unui alt final sau creearea unei poveşti pe baza unui şir de ilustraţii. Creativitatea le este stimulată, dezvoltându-le, în primul rând, încrederea în ei, în ceea ce pot oferi, respectându-i pentru frumuseţea şi unicitatea lor.

În cadrul cercetării am realizat activitatea didactică cu subiectul: *„O călătorie pe insula Prietenia”*. Pentru eficientizarea acestei activități am implicat și părinții printr-o scrisoare de intenție acroșată în afișierul pentru părinți.

Activitatea a fost însoțită de o varietate de exerciții și jocuri didactice ce au scos în evidență nivelul creativ al preşcolarilor. Prin urmare putem remarca, jocul: „Transmite zâmbetul”, „Calitățile unui prieten”, „Întrebări cu răspunsuri multiple”, „Strânge pumnul, degetul mare sus”, „De la vers la poezie”, „Creatori de design al terenelor de joacă”.

O altă activitate desfăşurată cu copii *„În lumea poveștilor”* a fost însoțită de magie, fantezie și idei creative. Acest proiect tematic a fost propus în urma discuției cu copiii. Având ca prioritate curiozitatea copiilor trezită de lumea miraculoasă ascunsă prin faptele personajelor din povești am considerat oportună conceperea și desfășurarea unui proiect tematic care să răspundă interesului de cunoaștere a copiilor. În cadrul acestei activități copiii își vor lărgi orizontul intelectual, îmbogățindu-și vocabularul cu expresii literare, cunoștințele despre „lumea cuvintelor” și miracolele din basme cu personaje îndrăgite.

Evaluarea proiectului tematic derulat a fost realizat printr-o expoziție de lucrări ale copiilor realizate pe parcursul acestui proiect; panou cu poze din cadrul activităților.

În cadrul cercetării am realizat următoarele jocuri didactice:

Jocul didactic: „De la cuvânt la… povestire”

Obiective:

- dezvoltarea fluidității, flexibilității și originalității, a imaginației creatoare;
- îmbogățirea și activizarea vocabularului preşcolarilor;
- formarea deprinderilor de exprimare corectă, expresivă, dezvoltarea perseverenței.

Sarcina didactică: compunerea unei povestiri pornind de la cuvintele propuse.

Desfășurarea jocului: jocul se poate desfășura individual și colectiv. Educatorul repartizează cuvinte-repere redate în imaginile jetoanelor. Copiii vor alcătui o povestire ținând cont de etapele componente ale acesteea. În conținutul povestirii este

necesar să fie incluse cuvintele de reper. Dacă copiilor le este dificil să compună o povestire, educatorul intevine cu o demonstrare personală. Având un model, sarcina lor va fi simplificată.

O altă variantă a acestui joc:

Sarcina didactică: Copiilor li se propune să fie scriitori, având la dispoziţie cuvinte (jetoane cu imagini ale personajelor), apoi cele create în grup să fie expuse în desen.

Desfăşurarea: Se propune cuvinte-repere. După ce alcătuiesc povestirea şi este ascultată de toţi, educatorul citeşte varianta scriitorului, astfel completându-şi cu expresii ale autorului povestirea fiecărui grup în parte.

Exemplu realizat: cuvintele-repere au fost selectate din povestirea „*Fetiţa cu funde roşii"*. Grupul de copii a fost divizat în patru echipe. Fiecare echipă a primit jetoane pe care erau reperezentate: o fetiţă, o veveriţă, pădurea şi pe un jeton mai mulţi copii, explicându-le ce semnifică prietenia. Astfel copii au primit următoarea *instrucţiune*: să alcătuiască o povestire utilizând cuvintele: *fetiţa, veveriţa, prietenie*. Conţinutul povestirii să fie redat în desen. După finalizare, copiii au expus desenele, povestind evenimentele. Fiecare grup a fost apreciat de colegi prin aplauze. La sfârşit se lecturează de către educator povestirea „Fetiţa cu funde roşii", comparând conţinuturile.

Astfel de jocuri au servit drept antrenament ca mai apoi să analizăm povestiri de proporţii mai mari. Ca de exemplu: „*Iepurașii îndrăzneţi".* Copiilor li s-au dat aceleaşi instrucţiuni. Fiecărei echipe au fost distribuite cuvintele de reper, deoarece aveau de creat fragmente diferite:

Echipa I: – trei prieteni, omul de zăpadă, morcov, cărbune.

Povestirea copiilor: „*Era iarna, afară ningea cu fulgi albi, pufoși şi măşcaţi. Cei trei prieteni: Mădi, Deli şi Marius s-au sfătuit să iasă la săniuş. Şi-au îmbrăcat haine călduroase şi au ieşit afară. Zăpada era atât de mare că prietenii au hotărât să facă un Om de Zăpadă. După ce au făcut bulgării s-au gândit că e neceasar să găsească: morcov pentru nas şi cărbune pentru nasturi. Aşa că au plecat la bunica să o roage să îi ajute"*. Titlul fragmentului: *"Cei trei prieteni".*

Echipa II : cuvintele-reper: morcov, om de zăpadă, plimbare, iepuraşi.

Povestirea copiilor: *„Era iarnă şi iepuraşii din pădure au hotărât să iasă la plimbare ca să caute de mâncare. Au sărit unul după altul până au ajuns la marginea pădurii. Acolo au văzut un om de zăpadă, care îi privea zâmbind. Iepuraşii foarte mult s-au bucurat când au observant morcovul mare care era pus în loc de nas. Acum ei îşi făceau plan cum ar fi putea să obţină morcovul cel mare".* Titlul povestirii : *„Iepuraşii mâncăcioşi"*

Echipa III : cuvinte-repere:– morcov, iepuraşi, vieţuitoarele domestice, om de zăpadă.

Povestirea copiilor*: „Era iarnă,afară ningea cu fulgi frumoşi şi sclipitori. Copii au meşterit un om de zăpadă, care purta la gât un fular roşu şi un nas portocaliu din morcov. Toate vieţuitoarele din ogradă au venit să admire omul de zăpadă, dar iepuraşii se gândeau cum ar putea să pună mâna pe morcovul cel frumos. Atunci căţelul şi pisica i-au sfătuit că nu e frumos să procedeze astfel. Raţele i-au certat pe iepuraşi spunându-le că mai bine să mănânce crenguţe din pădure, decât să lase omul de zăpadă fără nas".*

Titlul fragmentului III: *„Sfatul vieţuitoarelor din curte".*

Cea de-a IV-a echipă: prieteni, coş cu morcovi, iepuraşi, mulţumire, ruşinaţi.

Povestirea copiilor*: „Într-o zi de iarnă prietenii au hotărât să facă un om de zăpadă. I-au pus morcov în loc de nas, nasturii erau cărbuni, pe cap o cratiţă şi în mână o mătură. Iepuraşii din apropiere când au zărit morcovul s-au gândit să-i fure şi au sărit mai aproape de el. Copiii au observat planul iepuraşilor şi s-au gândit că mai bine să le ofere un coş cu morcovi. Iarna iepurașii mai greu îşi găsesc hrana şi acest cadou i-ar bucura. Iepuraşii s-au ruşinat de ceea ce vroiau să facă. Au luat morcovii, mulţumind frumos".* Titlul povestirii: *„Darul pentru iepuraşi"*

După prezentările fiecărei echipe, educatorul citeşte povestirea. Extensia acestei tehnici constă în completarea vocabularului cu noi expresii şi cuvinte din text. Acestea fiind: *ronţăie, zis şi făcut, exagera, râvnit, cu părere de rău, dulău.* În activităţile următoare se va organiza un joc prin care vom activiza aceste expresii şi cuvinte în vocabularul activ al preşcolarilor.

Jocul didactic „Traista cu povești"

Scopul: consolidarea conținuturilor din poveștile învățate.

Dotarea: Traistă, imagini din povești cunoscute.

Sarcina jocului: Recunoaște povestea ilustrată, povestește secvența.

Desfășurarea jocului: Educatorul pregătește traista în care sunt puse imagini din poveștile cunoscute. Copiii sunt anunțați ce conține trista și prealabil sunt memorizate versurile: „Traistă fermecată, traistă minunată/ Ce-ai ascunt de mine...?"

Copiii sunt aranjați în cerc, traista este transmisă din mână în mână în timp ce se rostesc versurile. La cine se sfârșesc rostirea versurilor, extrage o imagine, recunoaște povestea și povestește secvența redată în imagine. Apoi continuă la fel până la epuizarea imaginilor. Aceste povestiri ale copiilor reprezintă o altă modalitate de stimulare a potenţialului creativ, ele demonstrează capacitatea copilului de a se exprima într-o altă creaţie, viziunea şi atitudinea faţă de un model literar. Copilul este

independent în expresie îşi manifestă nestingherit iniţiativa, spontaneitatea şi fantezia inepuizabilă. Atitudinea creatoare pe care o are faţă de limbaj, depinde de natura mesajului pe care îl transmite şi de posibilităţile intelectuale, lingvistice, afective.

Determinarea și investigarea potențialului creativ al copiilor s-a realizat ținând cont de cei trei factori ai creativității: *originalitatea, flexibilitatea* și *fluiditatea (tabelul 1).*

Tabelul 1. Aspecte caracteristice ale factorilor creativității

Niveluri / Factori ai creativității	Înalt	Mediu	Scăzut
Originalitatea	Folosește expresii artistice introductive caracteristice poveștirilor, ține cont de însușirile personajelor descriindu-le, introduce momente fantastice din poveștile cunoscute.	Propozițiile alcătuite sunt scurte bazându-se pe evenimentul redat în imagine, se ține cont de ideea logică dintre evenimente sau secvențe ale povestirii.	Alcătuiește propoziții pentru fiecare imagine în parte cu sprijinul adultului. Uneori lipsește corelarea între ele, ceea ce „șterbește” din conținutul povestirii. Spiritul creativ lipsește.
Flexibilitate	Pe parcursul povestirii face modificări în consecutivitatea evenimentelor schimbând locul ilustratelor ca sensul conținutului să fie deosebit.	Povestește cu ajutorul imajinilor prin propoziții simple, se bazează exact de modelul stabilit. În cazul unor schimbări însoțite de expresii ajutătoare, întâmpină un blocaj scurt.	Este nedeterminat, nu reușește să se mobilizeze în descrieri sau povestiri în ansamblu.
Fluiditate	În câteva clipse aranjează șirul de ilustrate, oferindu-le sens logic.	Are nevoie de timp pentru a reda consecutivitatea evenimentelor din ilustrate ca un tot întreg.	Are nevoie de adult pentru al încuraja, pentru ai sugera idei, ai oferi startul în povestire.

Rezultatele cercetării ne permit să constatăm că preşcolarii din grupa experimentală, s-au situat la nivelul înalt – 54% și 46% - la nivelul mediu. Acești preşcolari au demonstrat :

- mai mult spirit de creativitate pe fondul stărilor emoționale,
- mai multă imaginație, stimulată de planșele afișate în sala de grupă;
- mai multă fantezie în utilizarea culorilor pe suprafața de lucru – culori calde, vii, cu linii ample și puncte variate;

- diverse modalităti prin care fiecare și-a exprimat emoțiile, în funcție de fantezia, aptitudinile și temperamentul fiecăruia;

Preșcolarii din grupa de control , respectiv au fost evaluați cu nivelul înalt – 29% și nivel mediu- 50% și au manifestat:

- un spirit reținut, uneori inhibat;
- puțină inspiratie si creativitate în compozițiile realizate;
- lucrările sunt însoțite de linii ascuțite, culori predominante reci, mohorâte;
- delimitări stricte ale contururilor;
- interes scăzut în realizarea lucrărilor.

Importanța locului pe care-l ocupă jocul în viața copilului este conferită de faptul că acesta satisfice dorința firească de manifestare, de acțiune și de afirmare a independenței. Prin joc, copilul învață să descopere lumea reală.

Bibliografie

1. Allport G. W. Structura si dezvoltarea personalității. Bucuresti: EDP, 1981.
2. Barbu H., Mateiaş A. Pedagogie preşcolară. Didactica. Bucureşti: EDP, 1997, 107 p.
3. Bontaş I. Pedagogie. Bucureşti: All Educational, 1998. 382 p.
4. Callo T., Paniş A. Educaţia centrată pe elev. Ghid metodologic. Chişinău: Print-Caro SRL, 2010. 171 p.
5. Negreț I. Metodologia educativă și structura factorilor creativității preșcolare. În: Copilul și mediul social. Culegere metodică editată de Revista de pedagogie. București, 1999.

SECȚIA 11.
EXPERIENȚE ȘI TENDINȚE
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

CZU: 37.041

RAPORTUL EDUCAȚIE-AUTOEDUCAȚIE

Olga ABDULLAEVA, grupa 12 M, ciclul II, masterat
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar

Educația este un tip particular de acțiune umană, o intervenție sau direcționare, o categorie fundamentală a pedagogiei. Comenius I. A. în lucrarea sa „Didactica magna" considera că la naștere, natura înzestrează copilul cu „*semințele științei, ale moralității și religiozității*" și ele devin un bun al fiecărui om numai prin educație. Rezultă că educația este o activitate de stimulare a acestor „semințe" și de conducere a procesului de umanizare, „omul" nu poate deveni om decât dacă este educat [4, p. 28].

Pentru pedagogul englez din secolul al XVII-lea, J. Locke, *educația* se prezintă sub forma unei relații interpersonale de supraveghere și intervenție ce se stabilește între „preceptor" (educator) și copil (viitorul „gentleman") [10, p.71].

Filosoful german Im. Kant, aprecia că *educația* contribuie la valorificarea naturii umane în folosul societății: „natura omenească va fi mai bine dezvoltată prin educație și că se poate ajunge a i se da o formă care să-i convii cu deosebire. Aceasta descoperă perspectiva fericirii viitoare a neamului omenesc" [9].

Pentru J.J. Rousseau *educația* este în același timp intervenție și neintervenție: „educația negativă presupune înlăturarea oricărui obstacol din calea dezvoltării firești, totul trebuind lăsat să se producă de la sine fără nici o intervenție".

În opinia pedagogului german J.F. Herbart *educația* este împărțită în trei subdiviziuni: guvernarea, învățământul și educația morală.

Sociologul francez É. Durkheim considera *educația* ca „o acțiune exercitată de generațiile adulte asupra celor ce nu sunt coapte pentru viața socială" are ca obiect să provoace și să dezvolte în copil un număr oarecare de stări fizice, intelectuale și morale; educația constă într-o socializare metodică a tinerei educații" [7, p. 39].

Pedagogul român C. Narly, consideră că *educația* este „un fapt social și individual în același timp" [13, p.61]. Societatea de astăzi solicită, mai mult ca oricând, inteligența și capacitatea creatoare a omului. Întregul climat al viitorului, afirmă B. Suchodolski, va situa capacitățile intelectuale în condițiile deplinei afirmări și va da un larg avans dorinței de cunoaștere.

Educația are următoarele caracteristici: pune accent pe oameni, urmărește dezvoltarea unor calități umane și explorarea orizonturilor, este orientată predominant spre pregătirea pentru viață, are în vedere, cu precădere, întrebări asupra existenței,

vizează cu precădere dezvoltarea unei stări sau a unei structuri atinse, finalitatea în *educație* îmbină viziunea pe termen scurt cu cea pe termen lung.

Activitatea educațională este dinamică și flexibilă în același timp, iar *educația* stimulează idealul ființei umane exprimat prin „a fi și a deveni”.

Autoeducația (gr. autos – însuși) se definește ca o activitate conștientă, intenționată, pe care un individ o desfășoară pentru formarea sau desăvârșirea propriei persoane. Raportată la educația prin sine însuși – este liantul dintre educație și educația permanentă. Ea reprezintă șansa individului uman de a fi, în viitor.

Raportul *educație-autoeducație* depinde de factori interni și externi. Nu există *educație* fără *autoeducație*. Ele trebuie să aibă un raport echilibrat și continuu. *Autoeducația* are aceleași elemente ca și educația: scop, obiect, subiect, mijloace, metode. Individul poate fi subiect al educației la orice vârstă, autoeducația implică un anumit grad de maturitate.

Autoeducația este activitatea exercitată de ființa umană în scopul propriei sale emancipări pe plan intelectual. Din diferite considerente, *autoeducația* se poate manifesta diferit: sistematic și planificat sau nesistematică, neplanificată, sporadică; centrată spre socializare sau spre individualizare; urmărește formarea laturilor pozitive/negative a personalității individului; dezvoltarea calităților, înlăturarea neajunsurilor; formarea din punct de vedere moral, fizic, estetic etc. Conținutul autoeducaţiei reflectă raporturile dintre activitatea de formare-dezvoltare şi activitatea autoformare-autodezvoltare a personalității, raporturi mediate prin intermediul ,,educației permanente”. A educa în perspectiva educației permanente înseamnă ,,a determina un autentic proces de autoeducaţie” [21, p.71].

Raportul educație-autoeducație construieşte practic un nou echilibru între factorii externi şi factorii interni ai activităţii de formare-dezvoltare a personalităţii, factori situaţi pe o linie de evoluţie ascendentă. Astfel educaţia, aflată iniţial alături de mediu în ipostaza unui factor extern, devine treptat – prin educaţie permanentă şi autoeducaţie – un factor intern stabil, care reflectă, la nivel funcţional şi structural, capacitatea intrinsecă a personalităţii umane de autoperfecţionare continuuă a activităţii sale individuale şi sociale. Educaţia asigură, la acest nivel atingerea scopului pedagogic fundamental al organizaţiei şcolare moderne şi post moderne: ,,a face din obiectul educaţiei subiectul propriei sale educaţii, din omul care capată educaţie, omul care se educă el insuşi” (Faure E. şi colab. 1974, p. 220).

Conţinutul *autoeducaţiei* poate fi analizat din perspectiva procesului de dezvoltare a personalităţii în diferite etape ale vieţii [2]. În acest context, *autoeducaţia,* în calitatea sa de ,,activitate desfaşurată în scopul perfecţionării

propriei personalităţii”, are simultan: un caracter subiectiv, reprezentând un produs al educaţiei superior proiectată, organizată, coordonată, autoperfecţionată; un caracter autoreglator, reprezentând saltul funcţional de la conexiunea externă (subiect-obiect), la conexiunea inversă internă (subiect-subiect); un caracter corelativ, reprezentând legătura structurală existenţa între autoinstruire – autoinstruire permanentă – autoeducaţie – autoeducaţie permanentă; un caracter procesual, reprezentând linia de continuitate dintre etapa auto-educaţiei potenţiale şi etapa autoeducaţiei reale, posibilă după dobândirea „conştiinţei de sine, în jurul vârstei de 16 ani”.

Metodologia autoeducaţiei avansează „un model filosofic al educaţiei” bazat pe reflecţie, dar şi „un model economic” bazat pe folosirea cu maximă eficienţa a timpului educaţiei. Aceste modele dezvoltă la nivelul sistemului educaţional (şcolar, extraşcolar, postşcolar) patru categorii de metode de cultivare a autoeducaţiei: metode de autocontrol: autoobservaţia, autoanaliza, introspecția; metode de autostimulare: autoconvingerea, autocritica, autosugestia, comunicarea prin interacţiune, exemplul, jocul individual şi colectiv, autoexersarea; metode de autoconstrângere: autodezaprobarea, autocunoaşterea, autorenunţarea şi autorespingerea; metode de stimulare a creativităţii: strategii creative de tip didactic, lectura – scrierea creativă, asocierea de idei, planul rezumativ, autovaluarea, autoaprobarea şi autoavertismentul.

Într-un sens general dimensiunile autoeducaţiei ca realizare de sine a omului sunt dimensiunea individuală şi dimensiunea socială. În dimensiunea ei individuală, realizarea de sine se prezintă ca acţiune de dezvoltare a potenţialului creativ uman şi a capacităţii omului pentru autodepăşire, pe seama unui scop de viaţa care să fie simultan, binele individual şi binele colectiv. În această privinţă autoeducaţia este în relaţie cu înţelegerea persoanei ca sistem al actualizării de sine în activitate, în conformitate cu propria natură.

Potrivit lui A. Maslow, această actualizare se prezintă în termeni uşor definiţi ca trebuinţă: „de a deveni tot mai mult şi mai mult ceea ce eşti, de a deveni orice eşti capabil să devii”. În dimensiunea ei socială realizarea de sine a omului vizează integrarea în valorile unui sistem social şi adaptarea la exigenţele comportamentale ce decurg din acestea. Negarea consecventă a nerăbdării, a bruscheții, repudierea exceselor absurdului agresiv este semn de sănătate şi maturitate intelectuală care alimentează regăsirea şi împlinirea morală de sine a omului, liniștea şi revărsarea în acțiune, lipsei de criterii în viaţa. Acestui „ceea ce suntem” îi atribuim câteva repere axiologice care deschid calea identificării unor componente ale mecanismului realizării de sine a omului: un scop sau sens al vieţii, să fi tu însuți, creându-ți un

univers valoric; un plan al realizării şi recreeri de sine; un model de personalitate dintr-o multiplicare a acestora (nu se poate pleda pentru unul unic); o maniera statornica de realizare – prin muncă şi competenţă.

Există mai multe componente ale acestui proces: autoinvăţarea valorilor culturii, legăturile cu semenii, autoperfecţionarea profesională, automodelarea motrică a comportamentului etc. Sunt componente intrinseci ale existenţei umane şi ale autoeducaţiei de înscriere a acesteia că realizarea de sine în firescul dezvoltării personalităţii omului: să înveţi să trăieşti creativ şi cu inventivitate în armonia valorilor şi în solidaritatea acestora. Prin această linie de comportament încercăm ca oameni să ne afirmăm intelectual şi volitiv, prin a da în viaţă maximum din ceea ce putem să oferim.

Ca forțe motrice a dezvoltării psihicului uman, *autoeducația* propulsează individul spre o etapă superioară într-o interacțiune cu lumea înconjurătoare spre o nouă treaptă în procesul devenirii sale. Autoeducându-se individul își deschide noi posibilități de acțiune asupra lumii înconjurătoare, precum și de autocunoaștere. Prin transformarea lumii sale interne (aptitudini, idealuri, motivații, aspirații etc), ființa umană devine capabilă de a-și modifica și amplifica cerințele față de lumea externă, de a influența chiar și caracterul relațiilor sale cu lumea înconjurătoare.

Preocupându-se de autoeducație, omul urmărește atât scopuri sociale cât și individuale, se afirmă nu numai pentru el însuși ci și pentru societate. El folosește condițiile create de societate pentru a se perfecționa și totodată devine astfel mai util societății. Sociologii susțin că omul este cu atât mai om cu cât este mai ancorat în viața socială, este mai deschis spre colectivitate cu cât dă și primește mai mult, cu cât este subiectul mai multor relații sociale, cu cât asimilează sau își însușește prin educație și autoeducație mai mult din avuția culturală a societății și cu cât dă în schimb societății din sine însuși.

Ideea autoformării personalității umane nu este nouă, omul reprezintă ceea ce singur a făurit din propria lui ființă. Îndemnuri de genul celor: „Cunoaște-te pe tine însuți!”, „Creează-te pe tine însuți!” au fost formulate cu mii de ani în urmă. O legendă antică compară omul cu o corabie ingenios construită, pregătită de la natură cu tot ce îi este necesar pentru o lungă călătorie. Dar această „construcție” programată ingenios, spune legenda, deseori își pierde funcționalitatea, fie din cauza utilizării neraționale, fie dimpotrivă din lipsă de utilizare. Știința modernă (care reunește peste 40 de domenii ce studiază ființa umana sub diferite aspecte) demonstrează că aproape fiecare om potențial este foarte dotat. Majoritatea dintre noi însă, avem o atitudine nefirească delăsătoare față de posibilitățile noastre potențiale.

Unele cercetări în domeniul fiziologiei, psihologiei și sociologiei evidențiază capacitățile imense ale creierului uman de a stoca și prelucra informații. Pornind de la rezultatele cercetărilor specialiștii apreciază că un om cu capacități obișnuite dacă ar folosi numai 50% din posibilitățile sale intelectuale, ar izbuti să vorbească 20-30 de limbi, să-și însușească cursurile de la 10-15 facultăți. Nu se poate preciza în ce măsura aceste estimări sunt realiste, ușor de transpus în practică în contextul vieții atât de trepidante contemporane, dar scoțând în evidența opiniile acestor cercetători se poate aprecia că omul nu folosește decât aproximativ 10% din potențele sale fizice și psihice. Diferența între posibilitățile pe care le utilizează omul și cele de care dispune este tocmai diferența între ceea ce este omul și ceea ce poate deveni prin autoperfecționare, este diferența între posibilitate și realitate.

Viața ne-a oferit suficiente exemple de autoperfecționare în toate domeniile (intelectual, fizic, cultural etc.) și la toate vârstele, exemplu care confirmă cu puterea de neînvins a faptelor, rolul deosebit al autoeducației în formarea personalității. Personalitățile de seamă ca și geniile nu se nasc și nu se creează, ci se autocreează. Tocmai în acest sens trebuie interpretată remarca lui Edison potrivit căreia talentul este 99% transpirație și 1% inspirație. Se cunosc numeroase cazuri de seamă care nu au beneficiat de o instruire și o pregătire școlară sistematică, nivelul la care s-au ridicat fiind exclusiv datorat operei de autoformare și automodelare. Un asemenea exemplu ni-l oferă viața și activitatea lui B. Franklin. Deși nu a urmat școala decât 2 ani, prin autoinstruire, s-a ridicat la cea mai înaltă treaptă de cultură pe care un om a putut-o avea în secolul său și căruia 24 din cele mai vestite universități și societăți științifice i-au acordat titlul de doctor honoris causa, pe când se afla încă în viață.

Franklin B. reprezintă un remarcabil exemplu de autoeducație și din punct de vedere moral. Are meritul de a fi elaborat o metodologie originală de autoformare morală. „Îmi formai – spune B. Franklin – planul îndrăzneț și anevoios de a ajunge la morală. Doream să îmi petrec viața fără nici o greșeală și să mă feresc de toate relele la care aplicațiunea naturală, societatea și deprinderea puteau să mă îndemne”.

Sunt destul de numeroase producțiile științifice, literare, muzicale realizate la vârste timpurii. Astfel Edison, Marconi, Stephenson, Traian Vuia ș.a. au elaborat valoroase invenții tehnico-științifice încă la vârsta adolescenței. Mihai Eminescu a scris poezia „La mormântul lui Aron Pumnul” la 16 ani, iar Nicolae Labiș a publicat poemul „Moartea căprioarei” la 17 ani. Muzica și pictura au cunoscut de asemenea, producții de precocitate valoroase. Mozzart este bine-cunoscut ca geniu timpuriu, Schubert a scris opera „Aleko” la vârsta de 19 ani, iar Enescu avea la 17 ani -20 de

lucrări geniale. De asemenea, în domeniul picturii N. Grigorescu, Gh.Tătărescu aveau producții remarcabile la vârsta de 18 ani.

Istoria dezvoltării științei și culturii ne oferă și exemple de personalități care datorită unor condiții de natura obiectivă sau subiectivă numai treptat au reușit să pună în valoare talentul cu care i-a înzestrat natura. Astfel celebrul naturalist evoluționist Georges Louis Leclerce de Buffon, în tinerețea sa trecea drept un om cu talente mijlocii. Spiritul său s-a călit încet și s-a produs lent dar temeinic. Poate și datorită faptului că era după aprecierea biografilor săi-lucru greu de crezut-lenevos din fire.

Bibliografie

1. Barna A. Alegerea profesiunii și autoeducația preadolescentului. Revista de pedagogie, nr. 10/1989.
2. Barna A. Autoeducație-Autoinstruire. București: Editura Științifică, 1984.
3. Barna A. În puterea noastră. Autoeducația. București: Editura Albatros, 1989.
4. Comenius J.A. Didactica Magna. București: EDP, 1970.
5. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: Ed. Litera Educațional, 2002.
6. Dave R.H. Fundamentele educației permanente. București: EDP, 1991.
7. Durkheim E. Regulile metodei sociologice. Iași: Polirom, 2002.
8. Herbart, J.F. Prelegeri pedagogice. București: EDP, 1976.
9. Kant Im. Tratat de pedagogie. Iași: Agora, 1992.
10. Locke J. Câteva cugetări asupra educației București: EDP, 1971.
11. Macavei E. Pedagogie. Teoria educației, vol.II, ed. Aramis, 2002.
12. Maslow A. Psihologie. București: Albatros, 1978.
13. Narly C. Texte pedagogice (Antologie). București: EDP, 1980. 431 p.
14. Nastasescu-Cruceru S., Toma S. Pregătirea elevilor pentru autoeducație. Bucuresti: Centrul de multiplicare al Universității București, 1984.
15. Pavelcu V. Psihologia personalității, vol I. Bazele personalității. Editura TIPO MOLDOVA, 2011.
16. Platon. Dialoguri. București: Editura Pentru Literatura Universală, 1968.
17. Rousseau J.J. Emil sau despre educație. București: EDP, 1973.
18. Stanciu Gh. Autoeducația în lumea contemporană. În: Revista de Pedagogie, 8-12/1993.
19. Suchodolski B. Pedagogia și marile curente filosofice. București: Editura Didactica Pedagogică, 1962.
20. Toma S. Autoeducația. Sens și devenire. București: EDP, 1983.

CZU: 37.015.3+159.922.7

EFICACITATEA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE MODERNE PENTRU MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII

Diana ANTOCI, doctor, conferențiar universitar
Catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară,
Universitatea de Stat din Tiraspol
Iuliana RĂDULESCU, învățător clasele primare, IÎ ”Excelsis”
masterandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

Seneca spunea: „Etiam seni esse discendum” (chiar şi cei bătrâni trebuie să învețe), reflecție în care redescoperim ideea învățării continue pe parcursul întregii vieți. În societatea de astăzi, aptitudinile, abilitățile, cunoștințele oamenilor au devenit cea mai valoroasă avuție al lor. Întreg proces al dezvoltării umane trece prin educație: valorile științei şi tehnicii, spiritul ingenios şi pragmatic, noile atitudini şi mentalități, modul de a fi şi de a evolua cerut de societatea modernă, toate acestea sunt învățate în cadrul sistemului educațional.

Schimbările generate de evoluțiile tehnologiilor informaționale nu se manifestă doar în domeniile pentru care au fost inițial concepute, ci determină transformări şi în alte sfere ale vieții şi activității individului. În această lume în care singurul aspect nemodificat este schimbarea***, învățământul trebuie să se integreze şi să îşi adapteze ofertele pentru a veni în întâmpinarea noii generații***, actualizându-și permanent finalitățile şi resursele, astfel încât să răspundă noilor provocări şi, în același timp, să le ofere educabililor deprinderi şi instrumente de muncă eficiente [1].

În vederea realizării celor sus menționate, tot mai des, în cadrul orelor se solicită folosirea tehnologiilor educaționale, care ușurează procesul de predare-învățare a materiei noi și de înțelegere a ei. Prin transformarea predării şi învățării, se consideră că TIC contribuie la dobândirea competențelor cheie. Elevii trebuie să obțină „fluență digitală” [*Comisia Europeană / Grupul TIC 2010, p. 11*]. Acest lucru poate fi realizat indiferent dacă aceste competențe de bază sunt specifice pe discipline sau sunt cross-curriculare sau transversale, prin urmare, trebuie dobândite prin procesul de educație în ansamblu [5].

Totodată pot menționa faptul că prin intermediul ***tehnologiilor informaționale*** se pune accentul și pe interacțiunea pedagogului cu elevul. Aceasta fiind un element fundamental în sistemul educațional. Tehnologiile informaționale stimulează stilul activ de lucru, motivația, creativitatea. Prin intermediul lor are loc dezvoltarea aptitudinilor de comunicare, exprimare și capacităților de autoevaluare la elev.

Sorin Cristea, definește ***tehnologiile informaționale*** ca un „ansamblu de tehnici şi cunoştinţe practice destinate pentru a organiza, a testa şi a asigura funcţionalitatea instituției școlare la nivel de sistem” [6].

În contextul pandemiei COVID 19, care a influențat sever experiențele personale și deopotrivă pe cele profesionale. Instituțiile educaționale și cadrele didactice, resimțind impactul negativ al crize, au fost nevoiți să realizeze transferul lecțiilor în mediul virtual. Aceasta s-a dovedit a fi mai mult decât o provocare ocazională, pandemia a afectat profund ritmul, dar şi eficiența activităților. Această realitate însă nu a dezarmat cadrele didactice și nici nu i-a slăbit motivația în vederea păstrării calității actului educațional [7]. În acest context, cadrele didactice au fost alături de elevii săi pentru ai ajuta să facă față pandemiei, dar în același timp, dincolo de a aborda pericolul, au încercat să caute oportunități pentru dezvoltare, redefinindu-și procesul de predare – învățare – evaluare.

Totuși, unul dintre cele mai dificile aspecte ale predării online este strâns legată de motivația elevilor pentru învățare. Atenția lor în fața ecranului poate fi ușor distrasă în timpul lecțiilor online, oboseala intervine mai repede, iar implicarea educabililor în lecție poate fi mai dificilă decât în clasă, când cadrul didactic se află la doi pași distanță de elevi.

În încercarea de a defini conceptul de motivația pentru învățare întâlnim o multitudine de teorii. Putem sublinia că nicio teorie nu poate fi considerată exclusivă pentru a explica diversele situații din practica curentă. Deoarece motivația pentru învățare este un proces complex, dar neunitar, pentru care s-au propus diferite teorii, atât prin conținut, cât și prin modalitățile de măsurare. În acest caz avem nevoie de o simplificare a lucrurilor, pentru a ne putea orienta în universul motivației. În ajutor ne vine însuși modul în care este definită ***motivația*** la ora actuală. Motivația constituie *un ansamblu de experiențe subiective, de origine intrinsecă sau extrinsecă, prin care putem explica debutul, direcția, intensitatea și persistența unui comportament îndreptat spre un scop.* Conform acestei definiției desprindem o caracteristică de bază a motivației şi anume existența unui scop de atins [4].

În felul acesta dobândim o „busolă”, cu ajutorul căreia să ne deplasăm, cu predilecție, într-o zonă principală a motivației pentru învățare: motivația de (auto)realizare, de reușită sau de succes în învățare.

Principalele teorii ale motivației pentru învățare au fost împărțite în trei categorii, în funcție de răspunsul la întrebările-cheie:

- „*Pot eu să rezolv această sarcină?”* (unde contează problematica abilității/ capacității);
- „*Vreau eu să rezolv această sarcină*?” (unde contează valoarea pe care elevii o conferă sarcinii de învățare și interesul arătat de ei pentru activitate);

- „*Ce trebuie să fac pentru a rezolva cu succes această sarcină*?” (despre cum ajung elevii să își monitorizeze și să își regleze experiențele lor de învățare) [4].

Analizând teoria pentru motivație din perspectiva lui Rolland Viau am constatat două categorii de factori care afectează motivația de învățare, aceste fiind:

- *factorii interni ai învățării*, cei care țin de elev (dinamica motivației) în care percepțiile și comportamentele elevului interacționează și cu mediul care presupune în mod fundamental atingerea unui scop;
- *factorii externi* (activitatea pedagogică, evaluarea, caracteristici ale profesorului, sistemul de recompense și pedepse și climatul clasei).

Modelul dinamicii motivaționale în context școlar, are în vedere trei tipuri de determinanți motivaționali: percepția elevului despre valoarea activității pedagogice, despre propriile competențe (sentimentul eficacității personale) și percepția influenței personale asupra eșecului sau succesului. Rolland Viau demonstrează cu succes faptul că motivația în context școlar este înțeleasă în mod adecvat numai atunci când nu o legăm doar de obiectul învățării, ci și de condițiile în cadrul cărora se realizează învățarea și de percepțiile pe care elevul le are cu privire la o anumită activitate didactică [4].

Prin urmare, motivația pentru învățare diferă, de alte stări afective precum pasiunea sau interesul pentru activitate, deoarece acestea din urmă se manifestă spontan, în timp ce motivația implică alegerea intenționată de a se angaja și de a stărui pentru un anumit scop. Această diferență este foarte importantă din motiv că, în spațiul școlar, cadrul didactic propune activități de învățare elevilor, iar motivația acestora de a-l realiza nu este în mod obligatoriu însoțită și de un interes imediat sau de o pasiune intelectuală pentru acestea. Deși orice profesor dorește ca fiecare elev să fie pasionat de disciplina de studiu pe care o predă, cu siguranță este satisfăcut dacă reușește să aibă o clasă întreagă de elevi motivați [8].

În scopul determinării tendinţelor motivaţiei pentru învăţare şi eficacităţii utilizării tehnologiilor digitale, am elaborat şi aplicat un chestionar, în baza celui propus de Susan Harter (adepta teoriei motivaţiei pentru competenţă). Chestionarul conţine 10 întrebări cu răspunsuri multiple şi duale.

Eșantionul experimental a cuprins subiecți cu vârsta de la 9 ani până la 11 ani, dintre care 53 % sunt băieți, iar restul fete. Grupul de respondenți este unul relativ omogen.

Analizând răspunsurile respondenților la întrebarea *Ce îi determină să înveţe?* 37% au răspuns că pentru ei este important succesul, 23% au afirmat că ştiu cum să înveţe arătând abilitatea sa de a învăţa şi 34% sunt convinşi că sunt destul de intelegenţi ca să înveţe, în timp ce 6 % dintre respondenţi au răspuns că sunt impuşi să înveţe.

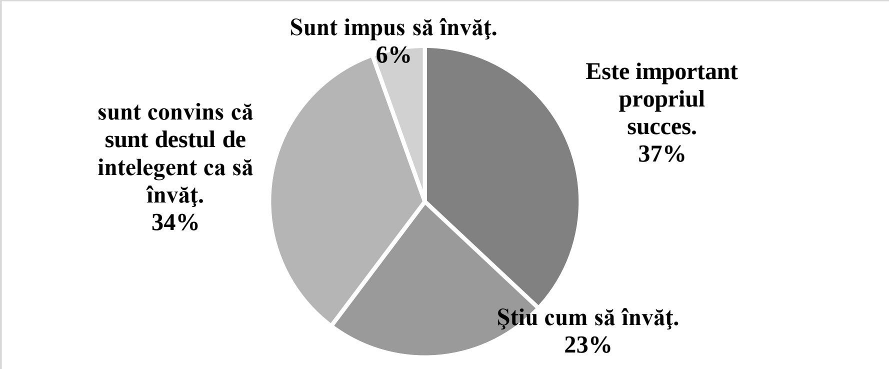


Fig. 1. Răspunsurile oferite la întrebarea *„Ce te determină să înveţe?”*

La întrebarea: *Identifică cauza care te face să consideri experiențele de învățare ca fiind plăcute şi utile?* 61 % dintre respondenți au afirmat că curiozitatea de a descoperi şi învăța lucruri noi îi face să considere activitățile de învățare utile şi interesante, 11% consideră că unica şi principala lor datorie este să înveţe şi tot atâţia sunt mulţumiţi că au posibilitatea de-aşi face temele cu prietenii, 9% din totalul respondenților au afirmat că consideră activitățile interesante deoarece doresc să se afirme în fața colegilor şi a învățătorului, iar restul aşteaptă să fie răsplătiți în urma activităților de învățare realizate.

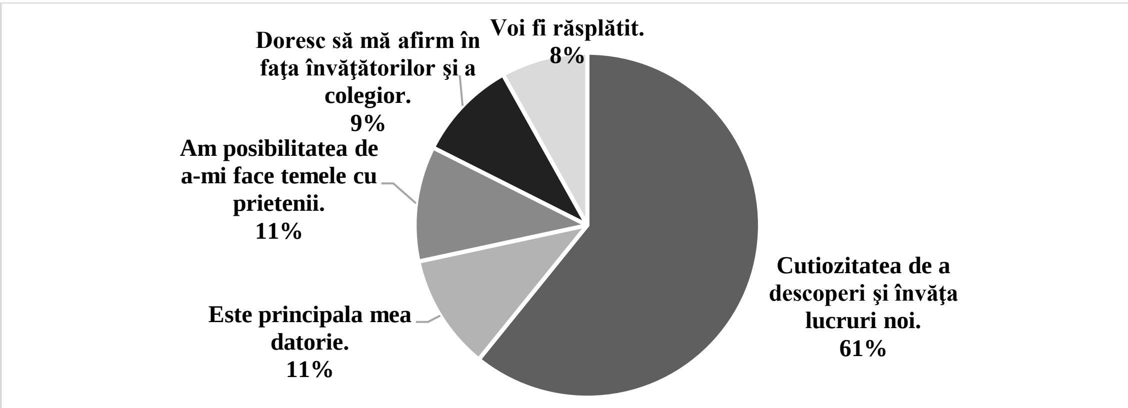


Fig. 2. Răspunsurile oferite la întrebarea *„Identifică cauza care te face să consideri experienţele de învăţare ca fiind plăcute şi utile?”*

Totodată, menționăm că elevii preferă activitățile în cadrul cărora sunt utilizate metodele activ-participative şi operează pentru prezența fizică la lecții în cadrul cărora să stabilească contact cu învățătorul şi colegii.

Utilizând același chestionar, am determinat atitudinea elevilor fâță de utilizarea instrumentelor digitale în cadrul activităților de învățare şi am constatat următoarea situație:

- Elevii preferă să realizeze activitatea de învățare fața-n-fâță, raportul fiind de 83% faţă de 17%, care optează pentru lecțiile din mediul on-line.
- Lipsa contactului cu învățătorul şi colegii, de asemenea şi conectarea dificilă constituie cauza nereuşitei în realizarea sarcinilor în regim on-line.

- Dintre tehnologiile informaționale şi de comunicație cele mai des utilizate sunt Kahoot-ul şi Wardwall, iar platformele online, precum eTwinning sunt cel mai puțin cunoscute.

- Deși elevii au confirmat faptul că ei ştiu să utilizeze instrumentele digitale, ei au ales să realizeze sarcinile oral în detrimentul utilizării unei tehnologii informaţionale: 48% optează pentru realizarea sarcinii în scris, 37% - oral şi doar 15% dintre intervievaţi au ales să realizeze sarcini utilizând tehnologiile informaționale.

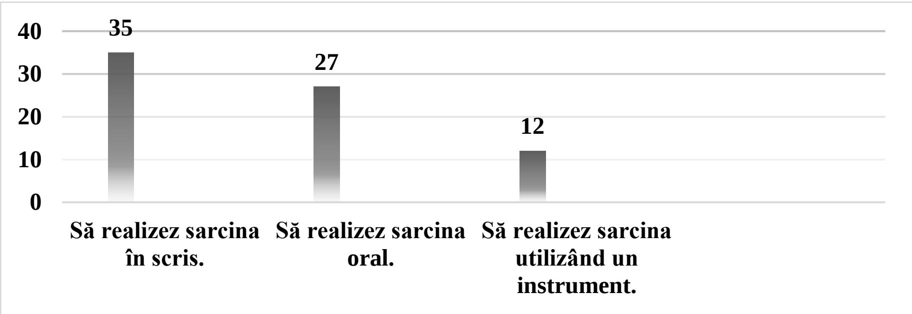


Fig. 3. Răspunsurile oferite la întrebarea *„Atunci când ai de realizat o sarcină, cum ai prefera să o faci?”*

Principalele rezultate ale cercetării au demonstrat faptul că elevii la vârsta de 9 – 11 ani, au o motivație interioară pentru învăţare, acest fapt este demonstrat de atitudinea deschisă şi pozitivă făţă de activităţile de învăţare activ- participative şi de convingerea că succesul lor depinde doar de ei, Pe de altă parte trăind în secolul tehnologiilor informaționale, elevii preferă să fie consumatori de instrumente digitale şi nu producători de ele. Din acest motiv, putem afirma că elevii sunt mai puţin motivaţi să înveţe prin intermediul instrumentelor digitale, iar aceasta se datorează faptului că elevii posedă abilităţi digitale slab dezvoltate sau chiar lipsa acestora. Iar competenţa digitală implică utilizarea cu încredere şi în mod critic a tehnologiei din societatea informaţională şi deci abilităţile de bază privind tehnologia informaţiei şi a comunicării [8].

Una dintre componentele importante ale procesului de instruire o reprezintă alfabetizarea digitală. Aceasta implică navigarea critică şi cu încredere, evaluarea şi crearea de informaţii folosind o paletă cât mai largă de instrumente digitale. De asemenea, elevii trebuie să fie conștienți de drepturile pe care le au în mediul online şi care merg mână-în-mână cu responsabilitățile [8].

În vederea dezvoltării competenței digitale, care constituie una dintre cele opt competențe-cheie, se va efectua atât în cadrul disciplinelor de bază, cât şi în cadrul componentelor curriculare opționale. Totodată, un rol important în formarea şi dezvoltarea competențelor digitale la acest nivel de învățământ îi revine învățământului non formal şi celui informal, de exemplu

- vizite la muzee tehnice sau expoziții de specialitate;

- înregistrarea audio sau video cu ocazia unor evenimente speciale (vizite, serbări, expoziții etc.) cu ajutorul diferitelor aparate şi softuri digitale;
- concursuri de jocuri educative pe calculator.

Există resurse și aplicații de învățare pe care le poate crea profesorul sau resurse deja existente sub formă de prezentări, lecții, fișe, imagini și clipuri pe care le putem folosi atât în timpul lecțiilor live, cât și ca teme de lucru pentru acasă. Aici lista e mai lungă și include aplicații precum ASQ, Kahoot, Quizziz, Wordwall, Padlet, Twinkl sau Digitaliada, precum și surse de inspirație pentru filme, teme și studiu individual [2].

Comisia Europeană a conceput Cadrul european al competenței digitale pentru cetățeni (DigComp) în vederea înțelegerii specificului acestei competențe, care este structurat în cinci domenii: alfabetizarea digitală și informațională, comunicare și colaborare, creare de conținut digital, siguranță și soluționare de probleme [2].

Riina Vuorikari [2] sublinia că „în calitate de competenţă transversală, competenţa digitală ne ajută să stăpânim şi alte competenţe-cheie, cum ar fi comunicarea, competenţele lingvistice sau cele de bază în matematică şi ştiinţe".

Concluzii. Având în vedere cele menţionate de sus, considerăm actuală problema de cercetare: dezvoltarea motivaţiei pentru învăţare prin intermediul tehnologiilor informaţionale la elevii de 9-10 ani, prin elaborarea modelului pedagogic de dezvoltare a competenței digitale, iar utilizarea tehnologiilor informaționale în educație este condiționată nu numai de dorința de a moderniza procesul de învățare, dar și de faptul că devine posibilă implementarea unei abordări centrate pe elev, astfel procesul de predare–învățare devenind unul integru.

Tot odată am constatat nevoia alfabetizării informaţionale a elevilor, deoarece cei mai mulţi, deşi utilizează internetul şi alte dispozitive electronice, ei nu posedă competenţe digitale. Astfel, este necesar să acordăm o deosebită atenţie sarcinilor care ar putea viza alfabetizarea informațională și pe cea tehnologico-pedagogică, care să fie incluse în activitățile desfășurate cu ajutorul resurselor digitale.

Acest fapt va fi posibil doar prin dezvoltarea motivaţiie care la rândul său este pilonul de bază în educaţia şi dezvoltarea personalităţii copilului, iar pentru aceasta vom ţine cont de strategiile de conectare la motivaţia intrinsecă a elevilor:

- răspunde nevoilor de autonomie a elevilor, permite-le să facă alegeri;
- răspunde nevoilor de competență (implicarea elevilor, feedback imediat, prezentarea semnificației activității);
- răspunde nevoilor de interconectare (colaborare cu colegii);
- combină activitățile, de exemplu pe cele practice cu cele intelectuale, stimulează creativitatea, disonanța cognitivă, transformă un conținut abstract în unul personalizat etc .

Fenomenul tehnologiei digitale a prins proporții uriașe și a adus cu sine o serie de schimbări pozitive precum comunicarea facilă, resurse pentru educație și învățare, aplicații care să ne facă viața mai ușoară – aplicații pentru gătit, sport, muzică etc.

Bibliografie

1. Balint G. Concepte moderne privind utilizarea tehnologiilor informaţionale în procesul de predare-învăţare-evaluare. Bacău. 2008. [citat: 17.01.2021]. Disponibil: http://cadredidactice.ub.ro/balintgheorghe/files/2011/03/concepte-moderne-privind-utilizarea-tehnologiilor-informationale-final.pdf
2. Bârlea C. Dezvoltarea competentei digitale la elevi – o necesitate. 2020. În: Revista Educaţiei EDICT. [online]. [citat: 16.01.2021]. Disponibil: https://edict.ro/dezvoltarea-competentei-digitale-la-elevi-o-necesitate/
3. Costa A.F., Bailly P., Bierweiler J. Îmbunătăţirea predării şi învăţării prin intermediul noilor tehnologii în vederea achiziţiei de competenţe cheie . Brussels, GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2014. p. 38. ISBN 9789078398424. [online]. [citat: 18.01.2021]. Disponibil: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/keysroemeensboek.pdf
4. Cuciureanu M., Alecu G., Badea D. Motivația elevilor și învățarea. Bucureşti: Centrul Naţional de Politici şi Evaluare în Educaţie, 2015. 63 p. [citat: 17.01.2021]. Disponibil: http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/Brosura-Motivatia-pentru-invatare.pdf
5. Datele cheie referitoare la învăţare şi inovare prin intermediul TIC în şcolile din Europa – 2011. Publicat de Agenţia Executivă pentru Învăţământ, Audiovizual şi Cultură. 2011, p.122. ISBN 978-92-9201-202-1. [online]. [citat: 17.01.2021]. Disponibil: http://publications.europa.eu/resource/cellar/8f864668-0211-4a40-bc14-65bf1a97b6a8.0007.02/DOC_1
6. Hajdeu M. Eficiența Utilizării Tehnologiilor Educaționale Moderne La Orele De Matematică. UST. Chişinău, CZU: 372.851:004. [online]. [citat: 17.01.2021]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/vol.1-90-96.pdf
7. Opre A., Opre D., Glava A. Ghidul educației on line la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca (UBB). În: Info UBB, [online] 2020. [citat: 17.01.2021]. Disponibil: https://www.ubbcluj.ro/ro/infoubb/noua_pedagogie_universitara/
8. Neniu A.I. Arta motivării elevului. Craiova: Editura Universitaria, 2018. ISBN 978-606-14-1423-9/ În: Culegere de articole cu conținut psihopedagogic. Educația - privită cu ochii studenților, [online]. [citat: 17.01.2021]. Disponibil: file:///D:/proiecte/PERSONAL/teza%20de%20master/Artamotivriielevului.pdf

CZU: 371.3:51+37.018.43:37.046.12

EXPLORAREA MEDIULUI DE CĂTRE ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ONLINE

Iulia-Cristina BĂRBOS (KISS), doctorandă, UST
profesor învățământ primar, Școala Gimnazială Chinteni

Rezumat. Situația epidemiologică actuală a impus predarea-învățarea-evaluarea în sistem online. Au urmat schimbări majore privind: analiza aplicativă a programelor școlare, planificarea învățării eficiente, modul de organizare a lecțiilor online, utilizarea resurselor didactice și problematica evaluării. Este nevoie de o direcție clară, de sugestii metodologice bine stabilite pentru a fi formate și dezvoltate competențele elevilor. Analizând posibilitățile și limitele formării competențelor în manieră integrată, vor fi prezentate exemple de bune practici în formarea și dezvoltarea competențelor matematice și de explorarea mediului la elevii de vârstă școlară mică în cadrul lecțiilor online.
Cuvinte-cheie: lecții online, competențe matematice și de explorarea mediului, resurse didactice, elevi de vârstă școlară mică.

Introducere. Învățământul în sistem online este o provocare atât pentru părinți și elevi, dar și pentru profesori, deoarece este o situație nouă, situație pentru care n-au fost pregătiți în prealabil nici elevii, nici profesorii. Pe acest subiect apar foarte multe întrebări atât din perspectiva elevului și părintelui, cât și din perspectiva profesorului: „Elevul utilizează responsabil, în deplină siguranță internetul?”, „Prin convertirea sistemului tradițional de învățământ în cel online, se asigură egalitatea de șanse, o predare învățare-evaluare de calitate?”, „Programele școlare mai sunt actuale, ținând cont de faptul că ele au fost concepute pentru învățământ față-în-față?”, „Ce resurse metodologice, procedurale poate utiliza cadrul didactic?”, „Ce instrumente poate utiliza cadrul didactic în scopul formării și dezvoltării atât a celor opt competențe cheie, cât și a competențelor generale și specifice pentru fiecare disciplină școlară în parte?”, „În ce măsură se pot forma competențele specifice în manieră integrată?”, „Devin prioritare competențele digitale?”. În cele ce urmează, la aceste întrebări se caută răspunsuri, însă fiind un subiect cu grad ridicat de noutate, multe răspunsuri vor fi incomplete sau nesatisfăcătoare.

Predarea-învățarea-evaluarea în sistem online. În clasa virtuală, achiziționarea de cunoștințe - învățarea prin cercetare, observație și experimentare, sprijină învățarea elevilor pe baza descoperirii independente: în loc de rolul pasiv de observator, ei devin participanți la procesul de învățare. În cadrul lecțiilor de dobândire de noi cunoștințe și deprinderi, profesorii pot sprijini atât învățarea experimentală, cât și învățarea bazată pe proiecte, în timpul cărora dezvoltă gândirea

critică a elevilor. Tehnologiile digitale care sprijină achiziția de cunoștințe și munca de cercetare oferă o oportunitate, oferind o gamă largă de informații și date reale, aproape de viață. Următorul tabel ilustrează treptele de achiziționare a cunoștințelor.

Tabelul 1. Mecanismul de achiziționare de cunoștințe - învățarea prin cercetare

8.	Utilizarea noilor cunoștințe
7.	Încorporarea informațiilor și datelor în câmpul de cunoștințe
6.	Sistematizarea informațiilor și datelor utile
5.	Selectarea rezultatelor (informațiilor)
4.	Analiza critică a rezultatelor
3.	Utilizarea „motoarelor” de căutare prin înserarea de cuvinte-cheie
2.	Găsirea instrumentelor adecvate și utilizarea responsabilă a internetului
1.	Focusarea pe găsirea întrebărilor

Precum se poate observa în tabelul 1., învățarea prin cercetare activizează elevul, astfel realizând primul pas pentru învățarea autentică. Învățarea activă presupune în primă instanță contactul cu Programele Școlare, ele fiind un suport atât în proiectarea, cât și în realizarea învățării. În clasa virtuală, profesorul poate crește interacțiunea și participarea elevilor în spațiul educațional, astfel elevii însușesc cunoștințe, deprinderi și își formează competențele specifice cerute de programele școlare. Pe lângă Programa Școlară, o importanță deosebită au resursele metodologice și procedurale, în scopul învățării active. Următorul tabel ilustrează structura învățării active [1].

Tabelul 2. Structura învățării active

5.	Asigurarea de feed-back
4.	Sprijinirea elevilor în învățare prin solicitarea exersării
3.	Asigurarea climatului educațional optim (utilizarea unei platforme de învățare online)
2.	Proiectarea și organizarea învățării
1.	Descoperirea nevoilor individuale ale elevilor

Pentru a forma și dezvolta competențele elevilor și pentru a-și susține căile individuale de învățare, este esențial să existe forme adecvate și eficiente de organizare a învățării. Totodată, un impact major au și metodele selectate. Există mai multe metode prin care se pot realiza obiectivele operaționale, cu toate acestea, este important ca acestea să fie selectate în mod conștient, având la bază sprijinirea în cea mai mare măsură pe nevoile și caracteristicile elevilor [1].

Mediul educațional online, în cazul actual, clasa virtuală este un mediu independent de spațiu și de timp, oferind o oportunitate de a stabili colaborări între elevii clasei, elevii școlii sau chiar între elevi din diferite zone geografice. De exemplu, *Adservio* este un sistem de management al învățării, utilizat cu succes de către elevii și profesorii școlii noastre. Prin intermediul acestei platforme, se poate realiza procesul de predare-învățare-evaluare în sistem online.

Beneficiile platformei sunt multiple și corespund nevoilor actorilor educaționali. Profesorul își poate desfășura optim activitatea în cadrul videoconferințelor, poate trimite teme, mesaje și avertismente elevilor, poate păstra legătura cu părinții, poate face prezența și nota elevii. Are posibilitatea de a genera chestionare și teste online. Platforma permite și organizarea activităților extracurriculare. Elevii pot accesa lecțiile sincron și pot încărca teme, trimite mesaje profesorilor. Totodată, au la dispoziție o bibliotecă virtuală.

Formarea și dezvoltarea competențelor matematice și de explorarea mediului în cadrul lecțiilor online. Colaborarea, munca în echipă între elevi, primește o atenție specială în sala de clasă. În sistemul online, colaborarea poate avea loc, de exemplu, în cercetare, creație și prezentare prin intermediul instrumentelor colaborative (de exemplu: Google Drive, Dropbox, Mentimeter sau Jamboard). Integrarea instrumentelor digitale în educație, aduce școala mai aproape de viața cotidiană.

În actualul sistem educațional, elevii trebuie să cunoască diferite instrumente, să-și formeze și să-și dezvolte competențe care contribuie la prelegerile lor, la îndeplinirea sarcinilor sau la feed-backul legat de munca lor. La prezentarea muncii elevilor, posibilitățile de încorporare a acestor elemente ar trebui luate în considerare în timpul procesului de planificare, permițând astfel elevilor să se exprime oral. Încurajarea schimbului de cursuri online și prezentarea potențialului său este, de asemenea, crucială: asigurarea faptului că elevii învață să utilizeze resurse online etice și critice și să se familiarizeze cu principiile siguranței internetului.

În cadrul ciclurilor curriculare, în primul rând, notăm că ciclul achizițiilor fundamentale (clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a), în România matematica și explorarea mediului se învață în manieră integrată. În acest context, proiectarea, organizarea învățării și evaluarea se realizează integrat, fie prin abordare multidisciplinară, fie prin abordare interdisciplinară [2].

În acest sens, și în cadrul lecțiilor online, se continuă prin abordare integrată. În acest context amintim resursele educaționale deschise, foarte populare și foarte des utilizate în cadrul lecțiilor de matematică și explorarea mediului: Kahoot, Wordwall, Quizlet, Quzizz, Mozaweb, Socrative, Redmenta, LearningApps, Livresq sau Asq. Pe lângă aceste RED, manualul digital al clasei, regăsit pe www.manuale.edu.ro , oferă un real sprijin în realizarea lecțiilor.

Prin această schimbare de paradigmă, esența a rămas neschimbată. Ca noutate, au intervenit resursele educaționale din mediul online și modul de realizare a lecțiilor, în loc de față în față, în cadrul învățământului online, discutăm despre „o învățare din fața ecranelor”.

Concluzii: Revenind la ultima întrebare din introducere, se poate constata faptul: competențele digitale au primit o importanță deosebită, ele fiind necesare învățământului în sistem online, dar „motorul" învățământului online este constituit de competența-cheie „a învăța să înveți". acest aspect este susținut de realitatea cotidiană, prin care, în martie 2019, într-un timp extrem de scurt, învățământul românesc a întâmpinat învățământul online, în contextul de pandemie. Adaptarea și "învățarea din mers" au fost cuvintele-cheie ale acelei perioade. Și în anul școlar 2020-2021 foarte multe școli din România au funcționat în sistem hibrid sau online, iar din luna noiembrie, toate școlile au funcționat exclusiv în sistem online.

Prin susținerea căilor individuale de învățare, școala în sistem online promovează dezvoltarea atât a abilităților de auto-reflecție, cât și de auto-cunoaștere a elevilor. Școala orientează elevii către învățarea pe tot parcursul vieții, oferind forme de învățare coerente și încurajând utilizarea acestora.

Bibliografie

1. Ciolan L. Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Editura Polirom, 2008. ISBN: 978-973-461-034-1.
2. Programa şcolară pentru disciplina Matematică şi explorarea mediului clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a (2013): Aprobată prin ordin al ministrului Nr. 3418/19.03.2013, Bucureşti.

Resurse educaționale online

1. https://www.adservio.ro
2. https://asq.ro/
3. https://eduonline.roedu.net/
4. https://kahoot.com/
5. https://learningapps.org/
6. https://livresq.com/ro/
7. https://quizizz.com/
8. https://quizlet.com/
9. https://redmenta.com/
10. https://wordwall.net/
11. https://workspace.google.com/products/jamboard/
12. https://www.dropbox.com
13. https://www.google.com/drive
14. https://www.manuale.edu.ro/
15. https://www.mentimeter.com
16. https://www.mozaweb.com/ro/
17. https://www.socrative.com/

CZU: 028[37.016+373.3]

LECTURA EXPLICATIVĂ- METODĂ DE BAZĂ ÎN ÎNVĂȚAREA TEXTULUI ÎN CLASELE PRIMARE

Ala BURAGA, grad didactic întâi
Instituția Publică Liceul Teoretic „Liviu Deleanu”, mun. Chișinău

Rezumat. Conţinutul esenţial al unui text este asimilat de elevi fie prin reproducerea lui de către învăţător, fie prin memorarea mecanică a acestuia. Elevii nu sunt stimulaţi să analizeze, să interpreteze, să exprime opinii, impresii personale cu privire la mesajul lucrării citite.
Lectura explicativă a devenit o metodă specifică utilizată la lecţiile de citire la clasele I-IV atât în baza textelor literare, cât și a celor nonliterare și atrage atenţia asupra faptului că reprezintă lectura însoţită de explicaţiile pentru a favoriza înțelegerea textului. Sunt explicaţii date de învăţător pentru ca elevii sa-l asimileze şi să se includă în acest proces.
Cuvinte-cheie: lectură, lectură explicativă, etape, principii, metodă, elevi de vârstă școlară mică.

Studiul literaturii în ciclul primar este realizat prin învățarea textelor din manualele fiecărei clase și liste de lecturi recomandate de curriculum pentru a fi citite şi cunoscute de elevi. Elevii de azi aşteaptă noi şi noi provocări, prin urmare, trebuie să le oferim texte care să le trezească şi să le menţină interesul, să descopere de fiecare dată noi chei de lectură, să-şi dezvolte capacitatea de analiză şi sinteză, să valorifice experienţa personală.

Lectura explicativă constituie pentru elevi o metodă de a-i învăţa să descopere şi chiar să aprecieze valenţele multiple ale textului literar și are ca scop esenţial formarea capacităţii elevilor de a se orienta într-un text literar şi de a desprinde valoarea formativă a acestuia.

Ea este procesul prin care se asigură două achiziţii în legătură cu textul literar: a-l înţelege şi a-l aprecia, incluzând un complex de metode tradiţionale*: lectura, explicaţia, conversaţia, povestirea, demonstraţia, exerciţiul.* Prin intermediul lor elevii analizează, compară, sintetizează, antrenându-şi deopotrivă gândirea şi sensibilitatea.

Lectura explicativă atrage atenţia asupra faptului că reprezintă lectura însoţită de explicaţiile de rigoare, care permit dezvăluirea mesajului transmis de text. Nu este vorba doar de simple explicaţii date de învăţător, ci de angajarea efortului intelectual al elevilor în acest proces. Ea nu e doar un scop în sine, ea constituie, în primul rând o modalitate de lucru utilizată de învăţător pentru a-i ajuta pe elevi să recepteze mesajul unui text. Din acest punct de vedere, lectura explicativă reprezintă un instrument de lucru la îndemâna învăţătorului, folosit la lecţiile de citire. Lectura explicativă trebuie să devină însă şi un instrument de lucru pentru elevi, un mijloc de familiarizare a

acestora cu valorile informative, formativ-educative, artistice ale unui text, precum şi instrumente ale muncii cu cartea.

Citirea explicativă înseamnă citirea însoţită de explicarea conţinutului citit, în vederea înţelegerii acelui conţinut. Expicaţiile trebuie să urmărească înţelegerea de către copii a ideilor care sunt expuse într-un anumit text de citire, pe care să poată să le exprime clar în vorbirea lor.

În *Ghidul de de implementare a curriculumului pentru învățământul primar* , metoda lecturii explicative, care este alcătuită din mai multe procedee și presupune parcurgerea următorilor paşi [3, p.35]:

- trezirea interesului elevilor pentru citirea noului text/motivarea pentru citirea textului;
- citirea integrală a textului de către elevi;
- întrebări privind conţinutul textului;
- formarea şi consolidarea deprinderilor de citire;
- citirea textului pe fragmente;
- explicarea cuvintelor şi a expresiilor noi, folosirea acestora în alte enunţuri;
- povestirea fiecărui fragment;
- stabilirea ideii principale a fiecărui fragment;
- întocmirea planului de idei;
- povestirea integrală a textului pe baza planului de idei;
- desprinderea mesajului;
- citirea model a textului de către învăţător;
- citirea textului după model;
- folosirea metodei lecturii explicative permite antrenarea tuturor elevilor în actul cititului, în cadrul careia se folosesc şi diverse procedee de citire: citirea în lanţ, citirea în ecou, citirea în ştafetă, citirea în perechi, citirea întârziată, citirea transfigurată, citirea programată, citirea prin adunare, citirea prin scădere, citirea selectivă, citirea pe roluri etc.

Mariana Norel prezintă următoarele etape ale desfăşurării *lecturii explicative* respectiv componente ale acesteia [4, p.152-153]:

- pregătirea pentru citire / lectură;
- lectura integrală a textului;
- citirea pe fragmente, analiza textului şi extragerea ideilor principale, alcătuirea planului de idei;
- citirea integrală a planului de idei şi realizarea unei conversaţii generalizatoare;

- refacerea sintezei textului.

Pentru însuşirea unei citiri corecte, Gabriela Bărbulescu şi Daniela Beşliu, recomandă folosirea următoarelor procedee [1, p.102]:

- pregătirea pentru citire: alegerea cuvintelor grele din text;
- analiza şi sinteza fonetică a acestora şi explicarea sensului cuvintelor;
- citirea explicativă a învăţătorului (aceasta se poate realiza atât înainte de citirea elevilor, atunci când textul este mai lung sau după citirea elevilor pentru a evita citirea mecanică);
- citirea în cor a unei părţi de text (părţile considerate mai dificile);
- controlul permanent al învăţătorului asupra citirii elevilor şi corectarea dacă este necesar;
- controlul elevilor asupra colegilor şi corectarea imediată;
- pronunţarea cu glas tare, cu articularea clară a cuvintelor greu de pronunțat;
- reglarea ritmului de citire;
- reglarea ritmului de respiraţie;
- citirea unui text scris de mână pe tablă, în caiete sau în fişe.

Nu este nevoie să fie folosite toate componentele unei metode ci, mult mai eficient ar fi dacă învăţătorul ar recurge doar la acelea care ar conduce la înţelegerea deplină a mesajului. Prin întrepătrunderea unor componente ale lecturii explicative cu cele ale lecturii interpretative acesta va asigura însuşirea de către elevi a valorilor multiple ale mesajului unui text, precum şi capacitatea acestora de a se orienta cu uşurinţă în textul citit.

Algoritmul lecturii explicative, metodă des folosită atât în clasele primare este:

a. *pregătirea pentru citire / lectură* care include activităţi de motivare a elevilor pentru lectura textului; introducerea termenilor dificili (care ar împiedica receptarea textului) şi explicarea acestora printr-o discuţie / conversaţie pregătitoare;
b. *lectura integrală a textului*, realizată fie prin *citire model* (de către cadrul didactic), fie prin *activitate independentă*, realizată de elevi, acasă sau în clasă; verificarea înţelegerii textului se poate realiza printr-o conversaţie referitoare la autor, titlu, personaje, acţiune / mesaj (în funcţie de nivelul clasei şi de tipul textului); înainte de citirea model, profesorul poate formula o sarcină didactică prin care să vizeze un anume aspect al textului citit, astfel elevii vor fi motivaţi să urmărească lectura model a textului, iar profesorul va putea verifica înţelegerea textului;

c. *citirea pe fragmente, analiza textului şi extragerea ideilor principale, alcătuirea planului de idei*;
d. *citirea integrală a planului de idei şi realizarea unei conversaţii generalizatoare*– se realizează cu scopul refacerii sintezei ideatice a textului.

Pentru fiecare tip de text se folosesc etape anumite ale lecturii explicative: Algoritmul metodic pentru textele literare cu conţinut epic este următorul [1]:

- conversaţia introductivă;
- citirea integrală a textului;
- citirea pe fragmente;
- explicarea cuvintelor nou întâlnite;
- povestirea fragmentelor şi desprinderea ideilor principale;
- recitirea integrală;
- povestirea după ideile principale.

În clasele a III-a şi a IV-a, învățătorul îndrumă elevii spre evidenţierea însuşirilor unor personaje literare, comentarea aspectelor stilistic-artistice.

Textele lirice redau sentimentele, gândurile autorului prin intermediul imaginilor artistice. Algoritmul metodic pentru textele lirice este următorul:

- conversaţia introductivă – explicarea unor cuvinte şi expresii care să ajute înţelegerea textului, crearea unei atmosfere afective, stimularea interesului;
- recitarea model;
- analiza textului – explicarea sensului figurat al cuvintelor, expresiilor poetice, organizarea pe strofe şi versuri;
- recitirea integrală, respectând intonaţia impusă de semnele de punctuaţie şi de ideile transmise de text;
- memorarea poeziei (fragmentar / în întregime)
- Metoda lecturii explicative a texte lor *nonliterare* are următorul desfăşurător:
- conversaţia pregătitoare – conversaţie despre domeniul la care se referă textul, explicarea anticipată a cuvintelor care ar îngreuna înţelegerea textului;
- lectura integrală sau fragmentară a textului, explicarea termenilor ştiinţifici, sesizarea ideilor principale;
- conversaţie asupra textului pentru înţelegerea corectă a lui şi ordonarea gândirii elevilor;
- recitirea textului de către elevi şi explicarea motivată (cauză-efect) a fenomenului ştiinţific prezentat.

În cadrul orelor de Limba și literatura română, metodele de predare-învățare care se pot folosi sunt diverse, iar pentru a fi eficiente acestea trebuie să valorifice toate laturile personalității umane, să dezvolte gândirea, creativitatea, capacitatea de argumentare, analiză, sinteză, comparație.

Bibliografie

1. Bărbulescu G., Beşliu D. Metodica predării limbii și literaturii române în învăţământul primar. București: Editura Corint, 2009.
2. Curriculum național: învățământul primar. Chişinău, 2018.
3. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Ch., 2018.
4. Norel M. Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar. ART, 2010.
5. Șerdean I. Didactica limbii și literaturii române în învăţământul primar. București: Corint, 2008.

CZU: 37.015.3+159.922.7

ROLUL STIMEI DE SINE ÎN FORMAREA IMAGINII DE SINE LA CADRELE DIDACTICE

Lucia CIOBANU, masterandă, UST
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar

Imaginea de sine se refera la modul în care ne percepem propriile noastre caracteristici fizice, emoționale, cognitive, sociale și spirituale. Modul în care ne percepem depinde de gradul de autostima (autoapreciere, autorespect, autoacceptare) pe care îi avem. Faptul că ne acceptam pe noi înșine, ne apreciem pentru ceea ce facem bine contribuie la creșterea *autorespectului* și încrederii în sine. Stima de sine reprezinta modul în care ne evaluăm pe noi înșine în raport cu propriile așteptări și cu ceilalți, aceasta fiind direct proporțională cu conștientizarea valorii noastre. Stima de sine reprezintă aprecierea pozitivă sau negativa a imaginii de sine.

Un mecanism psibologic ce are un rol deosebit de important în timpul activității sale este modul în care indivizii percep și reflectă caracteristicile lor individuale, rezultate comportamentale, poziții sociale. Modalitățile prin care se percepe un profesor în timp sau spațiu au fost *înglobate în conceptul de identitate*. În timpul activității sale persoana exploreaza diferite alternative ale rolului de profesor. Perceperea de sine într-un mod particular ajută o persoană sa-și construiasca o identitate. Deși identitatea prin definiție se refera la autostructura unui individ, marea majoritate a cercetărilor în domeniu s-au bazat pe paradigma statutului de identitate a lui Marcia, care se concentreaza asupra proceselor ce se presupune că aduc la formarea identitații mai degrabă, decât la conținutul de identitate de sine [19].

M. Zlate consideră că *imaginea de sine* este „totalitatea reprezentărilor, ideilor, credințelor individului despre propria sa personalitate” [10]. G. Claus citat de V. Ceaușu considera imaginea de sine „*ca o percepție de o valorificare a concepțiilor despre sine, a propriilor orientări în atribuirea capacităților și deprinderilor*” [11]. Imaginea de sine este reprezentată de propriul comportament și servește conștiinței *propriei identități* în condițiile schimbării situațiilor exterioare.

Imaginea de sine se concretizează reflexiv pe fondul unui sentiment de identitate și continuitate a persoanei, ca expresie a prezentului psihologic. Modul în care ne percepem *depinde de gradul de autoapreciere și autorespect* pe care îl dobândim. Astfel, dacă suntem de acord cu noi înșine, dacă ne apreciem pentru ceea ce facem bine – aceasta contribuie la *autorespectul și încrederea în sine* – dacă acceptăm că avem și slăbiciuni fără să ne criticăm în permanență pentru ele – aceasta constituie

baza toleranței față de sine și, implicit, față de alții - putem trăi confortabil din punct de vedere emoțional. Trebuie să conștientizăm că este bine să existe mereu un echilibru *între autoapreciere și autocritică,* nici una dinre cele două extreme nefiind eficientă. Cel care se laudă prea mult este persiflat sau chiar abandonat de către ceilalți iar cel care se autocritică exagerat provoacă celorlalți fie sentimente de milă, de vină, fie un sentiment de superioritate, atrăgând de la sine alte critici. Păstrând pe cât posibil echilibrul între o laudă de sine exagerată și o autocritică exagerată putem contribui la starea noastră sufletească [17].

În formarea imaginii de sine sunt parcurse următoarele etape astfel: *eul*, în viziunea propriei persoane care își realizează autoportretul din punctul de vedere al personalității în ansamblu; Eul reprezintă imaginea pe care noi o considerăm definitorie pentru personalitatea noastră. Ca o consecință a construcției propriei imagini de sine se formează și aprecierea asupra acesteia: pozitivă sau negativă; *reflecția eului* asupra imaginii de sine din perspectiva corespondenței sau necorespondenței între aceasta și judecata celuilalt.

Se presupune că profesorii care au stima de sine ridicată sunt mai perseverenți la școală, se simt mai competenți și își îndeplinesc sarcinile mult mai bine.

Dr. M. Maltz a spus în jurul anilor '60 că a fost cea mai mare descoperire psihologică a generației sale. Este vorba despre *imaginea de sine*. Oamenii se văd în mintea lor imaginea bazându-se pe informația pe care o au despre ei. Unii dintre ei au multă informație falsă despre ei și drept urmare au o imagine deformată despre sine. În jurul anilor '60, dr. M. Maltz a scris o carte numită „Psiho-Cibernetica." Cibernetica măsoară devierea de la un anumit scop stabilit, trimite informația într-un mecanism de coordonare, care va corecta rezultatul și va menține lucrul în mișcare spre țelul stabilit. De asemenea și noi, oamenii, avem un mecanism cibernetic ascuns în interiorul nostru. Așadar, atunci când legăm imaginea de sine cu cibernetica avem un rezultat foarte interesant.

Festinger postulează că „atunci când nu ne putem baza pe criterii obiective, materiale sau non-sociale, recurgem la comparația cu celălalt" [6]. Teoria avansează un număr de propuneri privitoare la apeluri criterii sociale, mai ales, faptul că nu se poate face comparația decât cu persoane care ne seamănă: cineva prea diferit nu ne poate servi ca punct de referință în vederea unei estimări stabile. De aceea, oamenii sunt atrași de cei mai apropiați lor. Fenomenul comportă consecințe asupra constituirii relațiilor sociale și asupra dinamicii grupurilor. Oamenii ar avea tendința de a ține cont de părerea celor cu care se compară sau sunt tentați să le schimbe opiniile pentru a se apropia de aceștia. În această manieră ar lua naștere „presiuni la

uniformitate”, care, dacă nu sunt urmate de un efect, pot face loc ostilității și conflictului. Astfel, este posibil să se determine comportamente individuale în cadrul grupurilor, formarea acestora din urmă și alegerea grupurilor de referință.

Statutul și rolul social, mai ales cel profesional, asigură un fel de mască. Acestea pot da tărie și stil conturului imaginii de sine. Profesiunea, bine însușită și practicată, marchează modul de a fi al subiectului, întărind și specificând particularitățile sale caracteriale, împlinindu-le uneori. Diverse persoane sunt mai bine definite, determinate, mai sigure pe ele, *atunci când își exercită profesiunea*. Statutele profesionale asigură nu doar o formă și un sistem de relații, ci și un suport pentru desfășurarea unor drumuri diverse în viață. Experiența pe care subiectul o câștigă astfel, rezultatele pozitive, posibilitatea afirmării de sine, relațiile sociale și solidaritatea de grup, respectul comunității față de statutul profesional respectiv sprijină determinarea imaginii sale.

În planul cunoașterii, formarea *imaginii de sine* devine posibilă grație capacității de autoscindare pe care o posedă conștiința umană, ceea ce face propriul său suport și mecanism obiect al investigației și analizei. Prin intermediul acestei capacități, individul este, în același timp, și subiect și obiect, adică este cel care realizează procesele de prelucrare-integrare a informației, dar și cel care furnizează informații, cel ce este supus investigației cognitive.

Studii importante privind imaginea de sine privită prin prisma formării judecăților morale în copilărie îi aparțin lui J. Piaget, psihologul elvețian diferențiind două stadii de evoluție ale acestora și de aici două tipuri de morală: stadiul realismului moral, în care morala este dominată de raportuile de constrângere; stadiul cooperării în care ansamblul regulilor de conviețuire se constituie datorită sentimentului reciproc și al trăirii intense a sentimentului de egalitate.

Termenul de „eu” se referă la capacitatea ființei umane de acționa și de a reflecta asupra propriilor acțiuni, de a fi cunoscător și cunoscut totodată, de a construi imaginea de sine. W. James a făcut dinstincția între trei aspecte ale eului: eul fizic, eul spiritual și eul social.

Eul fizic se referă la particularități, precum: tipul somatic, relația dintre statură și greutate, culoarea părului și a ochilor, particularități fizionomice. Psihologul american W. James folosește și expresia de Eu material în care include Eul fizic și tot ceea ce este de ordin material și care este legat de respective persoană, cum ar fi: îmbrăcămintea, habitatul, alte proprietăți despre care se spune „este al meu.” De aceea, fiecate este sensibil la aprecierile celorlați cu privire la ce este al său și dacă îl pierde sau îi este furat se simte puternic frustrat [10].

Eul spiritual se referă la valori, dorințe, aspirații, însușiri caracteriale și temperamentale, aptitudini și talente, atitudini și concepții. El este rezultatul autoreflecției, al receptării aprecierii altora, al consemnării reușitelor și nereușitelor în diferite activități.

Eul social cuprinde acele calități care se dezvoltă în contextual relațiilor și activităților cu alții, precum locul în grupul clasei sau în cel al prietenilor, reputația și prețuirea celorlați, asumarea și realizarea statutului și rolurilor. Eul social cuprinde de asemenea și totalitatea părerilor și impresiilor pe care cineva și le face despre ceilalți.

Trebuie menționat că și *conceptul de sine*, care reprezintă totalitatea percepțiilor pe care oamenii le au despre calitățile și caracteristicile lor, nu reprezintă în mod necesar o viziune obiectivă despre ceea ce suntem, ci este un rezultat al felului în care ne percepem.

Stima de sine, o componentă evaluativă a eului, se referă la autoevaluările pozitive sau negative ale persoanei. Atunci când individul are o bună impresie despre sine, se respectă, se acceptă și se evaluează pozitiv, spunem că are o stimă de sine înaltă, pozitivă, Dacă o persoană se depreciază și se evaluează negativ, spunem că are o stimă de sine slabă.

Auto-prezentarea este construită de strategiile pe care le folosește individul pentru a modela impresiile celorlalți despre el. Modul de viață se bazează pe această dorință de a influența încercările celorlalți, de a ne cunoaște. Acest lucru este posibil dacă ne armonizăm comportamentele cu ale celorlați, dacă înțelegem situațiile și ne preocupăm să ne comportăm „cum se cere”. Facem eforturi să ne auto-supraveghem comportamentul, să ne adaptăm la noi roluri sociale și la noi relații.

Factorii ce influențează imaginea de sine. Dezvoltarea imaginii de sine este determinată de o serie de factori psihosociali, în primul rând, de relațiile copiilor cu adulții, aprecierile lor față de muncă, aprecierile colectivului din care fac parte.

Comportamentul la locul de lucru, dar și rezultatele pe care le obține îi diferențiază de ceilalți, îl face să-și dea seama că este o ființă cu o anumită individualitate ce gândește, simte și acționează într-un mod specific.

Familia este locul unde se construiesc prototipurile pentru toate relațiile de supra sau subordonare, de complementaritate sau reciprocitate. Diversitatea mediului familial oferă omului posibilitatea de a se defini jucând un rol de neînlocuit în cucerirea coerenței personale. *Conflictul dintre generații* a dominat și va domina. Întotdeauna oamenii în vârstă vor avea principii verificate, vor avea o doză de scepticism, în timp ce tineri vor avea idealuri, vise, vor tinde spre perfecțiune. Expectanța colegilor de serviciu față de rezultatele altor lucrători are un rol important

în dezvoltarea imaginii de sine. Există forme subtile de feedback între persoanele înaintate în vârstă și cadrele tinere, forme ce operează pe terenurile autoevaluării și ale formării imaginii de sine. În colectiv de la serviciu, omul dorește să fie acceptat, apreciat și motivat.

Apartenența la un grup este competitivă și adesea tensionată, ceea ce va genera sentimentul de dependență, dar și de o oarecare nesiguranță. Astfel procesul formării imaginii de sine se ajustează și prin raportare la cei din aceeași generație. Prieteniile cu persoanele de același sex sunt pline de confidențe și se organizează pe activități și preocupări comune.

Încrederea în sine: Încrederea se bazează pe experiența succesului. Putem începe cu succese la scară mică care să ne ajute să obținem succes pe scară mai mare. Putem alege să ne comportăm ca și cum am avea încredere în noi și succesul va veni fără îndoială.

Acceptarea de sine: Succesul real nu este posibil până în momentul în care cineva se acceptă pe sine așa cum este și nu renunță la prefăcătorie. Acesta este cea mai mare realizare a unei persoane în această viață: a se accepta pe sine necondiționat, cu iubire, indiferent de greșeli și dezamăgiri. În momentul în care ajungem la treapta în care ne putem accepta, sinele este ceea ce a fost dindotdeauna și tot ceea ce poate fi vreodată, însă perspectiva noastră asupra lui este total schimbată.

Imaginea despre sine determină construcția ideii/conceptului despre sine. O primă condiție este recunoașterea și acceptarea propriei persoane. Elementele care sprijină formarea imaginii de sine și coordonarea corespunzătoarea a corpului, limbajul corpului, acțiunile.

În antiteză persoanele care prin trăsăturile lor de personalitate vor genera un nivel scăzut al stimei nu vor reuși să-și atingă scopurile. Acești subiecți au următoarele trăsături: folosesc critica, furnizează copiilor un mediu intelectual în locul unui mediu armonios, modul lor de disciplinare este imprevizibil, utilizează pedeapsa fizică și au foarte puține informații despre copiii.

Bibliografie

1. Allport G. W. Structura și dezvoltarea Personalității. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1991.
2. Bache H., Mateias A., Popescu E., Serban F. Pedagogie prescolara. Manual pentru scolile normale. Bucuresti: Edit. Didactica si Pedagogica, 1994.
3. Byrne R. W., Russon A. E. Learning by imitation: A hierarchical approach. Behavioral and Brain Sciences, 21, 1998. p. 667-721.

4. Ciofu C. Interacțiunea părinți-copii. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1989.
5. Eckerman C. Imitation and toddlers' achievement of co-ordinated action with others. In: J. Nadel, L. Camaioni (Eds.). New perspectives in early communicative development. London: Routledge, 1993. p. 116-138.
6. Festinger A. Theory of Social Comparison Processes. 1954.
7. Moscovici S. Psihologia sociala a relaţiilor cu celălalt. Iași: Ed. Polirom, 1998.
8. Neculau A., Sălăvăstru D. Psihologie - manual pentru clasa a X-a. București: Ed. Polirom, 2004. p. 108-115.
9. Ștefãnescu D. Psihologie-manual pentru clasa a X-a. București: Ed. Humanitas Educational, 2005. p. 110-113.
10. Zlate M. Eul și personalitatea. București: Ed. Trei, 1997.
11. Zlate M., Crețu T. Psihologie - manual pentru clasa a X-a. București: Ed. Aramis, 2005. p. 146-151.
12. http://anatole-france-noeux-les-mines.savoirsnumeriques5962.fr/les-infos-du-college-/des-eleves-d-egpa-bien-dans-leur-peau-945.htm
13. http://download.intel.com/corporate/education/emea/rom/elem_sec/tools_resources/plans/Conduita/Referat_imaginea_de_sine.pdf
14. http://ebooks.unibuc.ro/psihologie/rascanu/4.htm
15. http://faculty.vassar.edu/lowry/maslow1.html
16. http://ro.wikipedia.org/wiki/Abraham_Maslow
17. http://www.concursurilecomper.ro/rip/2014/martie2014/03-TimpauCristina-Rolul_imaginii_de_sine.pdf
18. http://www.concursurilecomper.ro[1]http://www.despresuflet.ro/forum/imaginea-de-sine-f27/imaginea-de-sine-pozitiva-determina-un-nivel-inalt-al-stimei-de-sine-t3993.html.
19. http://www.despresuflet.ro/forum/imaginea-de-sine-f27/formarea-imaginii-de-sine-si-rolul-ei-in-viata-noastra-t549.html
20. http://www.experimentala.ro/0doc/EXPERIMENTALA/PREZENTARI%20EXPERIMENTALA/Rosu%20Iuliana
21. http://www.scritub.com/sociologie/psihologie/Identitatea22114122116.php
22. https://didactika.files.wordpress.com/2008/09/suport-de-curs.doc.

CZU: 37.015.3+159.922.7

ATITUDINEA - FACTOR DE REGLARE A COMPORTAMENTULUI UMAN

Marcela CIOCHINĂ, masterandă, UST

În literatura psihologică şi pedagogică din arealul românesc problema *atitudinilor* a preocupat pe numeroşi cercetători. Cu referinţă asupra atitudinilor implicate în activitatea didactică mai relevante sunt lucrările: „Atitudinea elevilor faţă de învăţătură" având ca autori pe C. Logofătu şi T. Prună; „Psihologia atitudinii elevului faţă de aprecierea şcolară" – D. Vrabie; „Opinia elevilor adolescenţi în problema necesităţii şi eficacităţii sancţiunilor şcolare" – D.G. Spînoiu. Mai sunt şi alte lucrări ce fac referinţă la această problematică, dar în alte medii şi domenii de activitate.

Fiind un concept cu o semantică relativă şi destul de eterogenă, există, desigur, şi alte puncte de vedere. Într-o altă sursă bibliografică clasică, „Dicţionarul de psihologie" – Larousse, N. Sillamy, defineşte *atitudinea* ca a fi „acea structură psihică prin care desemnează orientarea gândirii, dispoziţiile profunde ale fiinţei noastre, starea de spirit proprie nouă în faţa anumitor valori" [10, p.37].

Atitudinea reprezintă un concept central şi indispensabil în abordarea relaţiilor interpersonale de orice tip, fiind definită ca o predispoziţie învăţată spre un anumit comportament consistent favorabil sau nefavorabil cu un obiect (fizic, al percepţiei, al cunoaşterii, al afectului). Ea reflectă experienţa anterior acumulată şi constelaţia personală de valori şi norme, care după ce ating un grad înalt de stabilitate, se pot constitui în timp ca însuşiri caracteriale ale persoanei.

Atitudinea exprimă potenţialitatea orientativă a unei acţiuni şi nu acţiunea însăşi. G. Allport definind-o ca starea mentală şi nervoasă de pregătire, care exercită o influenţă directă şi dinamică asupra răspunsului individului la toate obiectele şi situaţiile cu care se află în contact [1].

Ea este o dispoziţie psihică dobândită şi are caracter social; chiar dacă nu înseamnă luare de poziţie numai faţă de obiectele sociale, în ea se exprimă în mod manifest influenţa mediului sociocultural; aspectul social este propriu atât atitudinilor de grup, cât şi celor individuale.

Atitudinea exprimă o modalitate de raportare faţă de anumite aspecte ale realităţii şi implică reacţii afective, comportamentale şi cognitive. Nu întotdeauna între cele trei tipuri de reacţii există un acord deplin; uneori ceea ce simţim nu e în acord cu ceea ce gândim despre ceva şi nu întotdeauna acţionăm conform

sentimentelor noastre, însă, când toate aceste manifestări sunt congruente, *atitudinile devin stabile şi relativ greu de schimbat*.

Iată câteva dintre definiţiile mai complexe a atitudinii:

- „o stare mintală şi nervoasă de pregătire cristalizată pe baza experienţei, care exercită o influenţă direcţionată sau dinamică asupra răspunsurilor individului faţă de toate obiectele cu care el este în relaţie” [1, p.19];
- „maniera în care o persoană se situează în raport cu obiectele de valoare” [11, p.167];
- „o predispoziţie mintală dobândită, mai mult sau mai puţin durabilă, de a reacţiona într-un mod caracteristic (obişnuit favorabil sau nefavorabil) faţă de persoane, obiecte, situaţii, idei sau idealuri cu care individul vine în contact” [9, p.12];
- „o dispoziţie direcţionată, având un substrat mai puţin cognitiv şi mai mult afectiv şi conativ, o natură mai puţin nativă şi mai mult socială şi un caracter mai mult dinamic decât postural şi static” [5, p.31];
- „o modalitate relativ constantă de raportare a individului sau grupului faţă de anumite laturi ale vieţii sociale şi faţă de propria persoană” [Popescu-Neveanu, 1978, p.71];
- „evaluările noastre cu privire la orice aspect posibil al lumii sociale, măsura în care avem reacţii favorabile sau nefavorabile faţă de probleme, idei, persoane, grupuri sociale sau alte elemente ale vieţii sociale” [2, p.118];
- „poziţia unei persoane sau a unui grup de acceptare sau de respingere cu o intensitate mai mare sau mai mică a obiectelor, fenomenelor, persoanelor, grupurilor sau instituţiilor” [4, p.302].

Așadar, *atitudinea* exprimă poziția pe care o adoptă o persoană față de sistemul valorilor, normelor, principiilor existente în societate și exprimă modalitatea de articulare specifică a persoanei la ansamblul vieții și activității sociale. Ea constituie baza unui proces de analiză – interpretare a conținutului și semnificației fenomenelor, evenimentelor și componentelor structurii socio-culturale date și se finalizează prin exprimarea unei opțiuni și a unei poziții în raport cu ele. Exprimând modul în care se realizează integrarea semnificațiilor și valorilor socio-umane în structura individuală a personalității, atitudinile fac parte din grupul celor mai importanți factori de reglare a comportamentului uman. Ele fac joncțiunea între nivelul conceptual-interpretativ al conștiinței și nivelul motivațional preferențial. Ceea ce trebuie relevat însă, în mod deosebit, este faptul că *atitudinea* constituie o componentă structurala a personalității. Ea formează acel invariant profund intențional al persoanei – de poziție favorabilă

sau nefavorabilă, pozitivă sau negativa, în raport cu realitățile la care se raportează și apare ca veriga de legătură între starea psihologica internă dominantă a persoanei și multitudinea situațiilor la care se raportează în contextul vieții sale sociale.

În structura caracterului se pot distinge trei grupe fundamentale de atitudini: *atitudinea faţă de sine însuşi* (modestie, orgoliu, demnitate, dar şi sentimente de inferioritate, culpabilitate etc.); *atitudinea faţă de ceilalţi, faţă de societate* (altruism, umanism, patriotism, atitudini politice etc.); *atitudinea faţă de muncă*, forme ale atitudinii pe care le avem zi de zi. *Stereotipul* se referă la dimensiunea cognitivă sau raportarea preponderent cognitivă la un grup sau reprezentanţi ai acestuia, *prejudecata* – la dimensiunea afectivă sau raportarea preponderent afectivă şi *discriminarea* – la componenta comportamentală sau la consecinţele comportamentale determinate de stereotipuri şi prejudecăţi.

În raport cu personalitatea, atitudinile îndeplinesc două funcții de bază: explică diferențele interindividuale în funcționarea vieții psihice (a percepției, a memoriei, a gândirii, a afectivității etc.); ajută la înțelegerea dinamicii personalității umane, ele constituind un element care orientează opiniile și comportamentele oamenilor. În acest sens atitudinile constituie un factor de previziune al acțiunilor și comportamentelor oamenilor.

Formarea atitudinilor, elementele structurale principale ale caracterului, implică metode şi tehnici specifice. Complexitatea şi unicitatea fiinţei umane nu permite formularea şi recomandarea unei singure strategii. Fiecare domeniu al vieţii are particularităţi şi limite practic imposibil de cuprins în scheme teoretice [7]. Literatura psihopedagogică destinată acestui subiect este relativ restrânsă. Unele încercări sunt legate mai ales de motivaţie, interese, aspiraţii şi atitudini, privite ca factori motivatori în contextul activităţilor şcolare şi care influenţează succesul şi performanţa şcolară.

Problema formării atitudinilor de învățare a fost cercetată de T. Callo în lucrarea sa „Pedagogia practică a atitudinilor”, M. Marin – „Principii de dezvoltare a atitudinii elevului față de opera literară”.

Poziţionată la graniţa mai multor domenii de interes, psihologia socială studiază atitudinea şi comportamentul, inclusiv din perspectiva raportării la factori extrinseci, iar printre aceştia – mediul înconjurător cu valorile sale, care ocupă un loc aparte.

Relaţia circulară dintre cunoaştere, atitudine, comportament, sentimente şi valori este posibil de a fi coordonată printr-o educaţie adecvată care se realizează diferenţiat pe patru niveluri [3]: cunoaştere (presupune înţelegerea modului de funcţionare a mediului, problemele acestuia şi rolul său în viaţa omului); priceperi şi deprinderi

(presupune eforturi îndreptate spre formarea, dezvoltarea şi valorificarea abilităţilor necesare identificării situaţiilor cu care se confruntă natura); sentimente (presupune acţiuni îndreptate către însuşirea unui set de valori cu privire la mediu, precum şi stimularea motivaţiei de a participa la acţiuni de ameliorare a stării acestuia); comportament (abordează formarea şi orientarea capacităţii către folosirea cunoştinţelor în scopul luării unor decizii pozitive şi corecte cu raportare la mediu.

Bibliografie

1. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității (trad. I. Herseni). București: Editura Didactică şi Pedagogică, 1991. 580 p.
2. Baron R.A., Byrne D.R. Social Psychology. 9th Edition. USA, 2000.
3. Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014. 240 p.
4. Chelcea S. Atitudinile sociale. În: Psihopedagogie. Teorii, cercetări, aplicaţii. Iaşi: Polirom, 2008.
5. Chircev A., Psihologia atitudinilor sociale, Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1988. 218 p.
6. Marin M. Principii de dezvoltare a atitudinii elevului față de opera literară. Teză de doctor, Chișinău, 2008.
7. Neacșu I. Motivație și învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 234 p.
8. Popescu-Neveanu P. Dicţionar de psihologie. Bucureşti: Editura Albatros, 1977. 783 p.
9. Roșca Al. Motivele acțiunii umane. Cluj: Institutul de psihologie al Universității din Cluj, 1943. 175 p.
10. Sillamy N. Dicţionar de psihologie (trad. L. Gavriliu). Bucureşti: Editura Univers Enciclopedic, 2000.
11. Stoetzel J. La psychologie sociale. Paris: Flammarion, 1963. 317 p.

CZU: 37.016:373.3

ABORDAREA TEXTULUI NONLITERAR ÎN CLASELE PRIMARE

Aliona CODREANU, învățătoare, grad didactic superior
Liceul Teoretic „Miguel de Cervantes”. Mun. Chișinău

Rezumat. Textul nonliterar se învață în clasele primare și prezintă variante de texte nonliterare informative și texte nonliterare funcționale. Sunt recomandate pentru analize, comentarii și elaborare selectivă, în funcție de potențialul lingvistic și intelectual al elevilor.
Cuvinte-cheie: text nonliterar, structura textului nonliterar, tipuri de texte nonliterare, lectura explicativă

Lectura textului oferă satisfacţie, prilejuri unice de reflecţie, de meditaţie, de informare. Curriculumul școlar la limba și literatura română propune studierea atât a textelor literare, cât și a textelor nonliterare.

Textele nonliterare sunt o categorie de texte care se studiază, începând din clasele primare și se referă la o realitate existentă, în legătură cu care se transmit informaţii.

Textul nonliterar operează cu noțiuni, termeni științifici, urmărește dezvăluirea unui adevăr, iar ideea teoretică nu este „încorporată în formă sensibilă" [4].

Învățătorul va îndruma elevii să citească şi să înţeleagă conţinutul textelor nonliterare cu care se întâlnesc în activităţile zilnice, îi va orienta în descoperirea mijloacelor folosite de autorii textelor pentru transmiterea mesajelor. Receptarea textelor nonliterare va implica cunoașterea vocabularului, interpretarea unor simboluri, semne, convenții, valorificarea tradițiilor, obiceiurilor, experiențelor de trai din comunitate [2, p.38]

Este un text de mică întindere, cu un conţinut clar concis, fiind folosit cu un anumit scop și au funcția de a orienta, de a informa, de a convinge etc.

Textul nonliterar utilizează *funcţia referenţială*, este emis cu scopul de a transmite informații sau subiecte diverse, din domenii precum cele *ştiinţifice, juridico-administrative, mass-media audio-vizuală* etc.

Trăsăturile textului nonliterar:

- prezintă, în general obiectiv, un aspect din realitate;
- are drept scop informarea cititorului, dar şi transmiterea unor convingeri, încercarea de a-l determina să facă sau să creadă un anumit lucru;
- limbajul este, în general, neutru, dar în anumite texte (reclamele) se pot utiliza jocuri de cuvinte, mijloace artistice;
- este folosit aspectul corect, îngrijit al limbii;
- informaţia este prezentată obiectiv, clar, accesibil;

- în anumite texte nonliterare apar unele clişee verbale (formule de adresare/de încheiere);
- se referă la persoane şi situaţii reale;
- obiectivul lor principal este de a comunica ceva;
- sunt suceptibile de o singură interpretare;
- cititorul – odată ce parcurge textul - este interesat de conţinutul lui;
- textul îi poate aduce un folos, de durată sau momentan.

Textul nonlliterar este rezultatul observării realităţii şi al transformării acesteia în informaţie, de aceea [5]:

- are un caracter nonficţional – este bazat pe aspecte adevărate, controlabile, concrete ale realităţii cotidiene;
- are drept scop informarea cititorului, dar şi transmiterea unor convingeri, încercarea de a-l determina pe acesta să facă / să creadă un anumit lucru;
- în general, este lipsit de expresivitate, dar unele specii, cum ar fi reclamele, mizează pe jocuri de cuvinte, figuri de stil, cuvinte polisemantice etc.;
- este folosit aspectul corect, îngrijit al limbii;
- obiectivitate, claritate, accesibilitate relativă, în funcţie de domeniu;
- sunt prezente uneori clişee de limbaj (formule fixe folosite în diverse acte oficiale, scrisori etc.)
- în textele ştiinţifice sunt prezenţi termeni specifici unui anumit domeniu de cercetare;
- se referă la persoane reale, din punct de vedere individual, comunitar, etnic, naţional etc.;
- prezintă o mare varietate de forme: texte de lege, reţete, prospecte de medicamente, instrucţiuni de montare / utilizare a aparatelor, ghiduri turistice, reclame, articole de ziar sau revistă, ştiri, interviuri, anunţuri de mică publicitate, lucrări ştiinţifice etc.

Clasificarea *textelor nonliterare*:

- Text nonliterar informativ;
- Text nonliterar argumetativ;
- Textul nonliterar descriptiv.

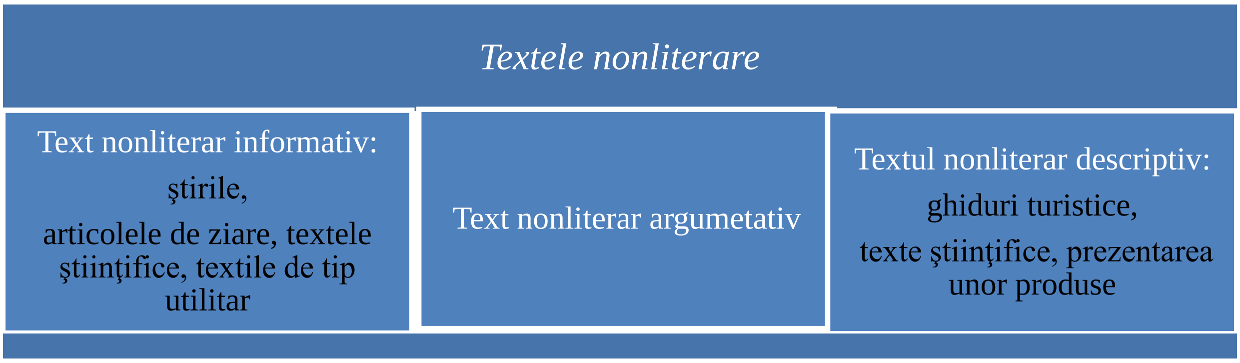


Fig. 1. Tipuri de texte nonliterare

Textul informativ nonliterar – transmite cititorilor idei, modelează înţelegerea, oferă explicaţii în legătură cu diverse obiecte, fenomene, situaţii, atitudini ale unor persoane, demonstrează cum se face un lucru, cum funcţionează un aparat, cum se fac obiectele etc. [4].

Caracteristicile textelor informative:

- Are ca scop transmiterea unor informaţii ce privesc date, fapte, fenomene, din realitate;
- Textile informative sunt considerate ştirile, articolele de ziare, textele ştiinţifice, textele de tip utilitar (modul de folosirea a unor aparate, reţete culinare, reclamele publicitare, anunţurile, buletinul meteo etc.);
- Întrebările care ghidează lectura textului informative sunt: *Despre ce suntem informaţi?*, *Cum suntem informaţi?*; *De ce? (în ce scop este transmisă informaţia)?*
- În textele informative, emiţătorul este o prezenţă discretă, estompată [ibidem].

Textul nonliterar argumentativ – are ca scop convingerea cititorilor în legătură cu un anumit punct de vedere, motiv pentru care scriitorul apelează la diverse strategii retorice [5].

Textul descriptiv nonliterar– evocă scene, persoane, obiecte, emoţii şi se concentrează asupra detaliilor descriptive, prezentate obiectiv sau subiectiv de către autor. Sunt prezentate informaţii despre obiecte, personaje, locuri, fenomene ale naturii etc.

Aceste texte nonliterare descriptive se referă la: *ghiduri turistice, texte ştiinţifice, prezentarea unor produse* etc.

Tabelul 1. Conținuturile studiate la tema *textele nonliterare în clasele primare* [1]

Clasa I	**Clasa a II-a**	**Clasa a III-a**	**Clasa a IV-a**
• Textul nonliterar informativ.	Citirea textului nonliterar/informativ (articole informative, afișe, articole de ziar,	• Textul nonliterar informativ. • Textul nonliterar funcțional.	Citirea textului nonliterar/informativ, nonliterar de tip utilitar, nonliterar funcțional.

• Textul nonliterar funcțional.	reviste, enciclopedii pentru copii, instrucțiuni de joc, scrisori, bilețele, felicitări).	Textul nonliterar funcțional: anunţul; afişul; felicitarea orală scurtă; bilețelul de informare; scrisoarea; biletul de mulțumire; bilețelul de solicitare; răspuns la bilețel; scurte mesaje scrise electronice (SMS); răspuns la mesaje; felicitarea scurtă	Textul nonliterar informativ: știrile, articolele din ziare, de pe Internet, textele științifice din enciclopediile pentru copii, de pe site-uri, definițiile cuvintelor din dicționar; Textul nonliterar funcțional: invitaţia, spotul publicitar, mesajul electronic (la telefon sau computer, după posibilităţi), solicitarea și oferirea (de informații; repetării unui mesaj; sprijinului; unui obiect), modul/instrucțiuni de folosire a unor aparate, cartea poştală, reţetele culinare, afişul, fluturaşul publicitar, programul unui spectacol, buletinul meteo, pagina de jurnal, anunțul de pe Internet; Formulele de solicitare: cererea simplă familiară; cererea politicoasă;

Înscrisă în cadrul aceleiaşi viziuni, lectura textului nonliterar presupune un „mai întâi” al întâlnirii cu problematica textului (prelectura), un „apoi” al parcurgerii lui (prima lectură), un „după aceea” al identificării conținutului (relectura) şi un „în sfârşit” al fixării acestui conținut (postlectura).

Pentru înțelegerea textelor nonliterare, învățătorul va prezenta elevilor variante de texte din fiecare categorie, pe care le va comenta pentru a putea răspunde la următoarele întrebări: Ce ne transmite autorul textului? Care este structura textului? Ce mijloace foloseşte autorul textului? În ce măsură ai înţeles ce transmite autorul? [2, p.38]:

Metoda lecturii explicative a textelor nonliterare are următoarele etape:

- conversaţia pregătitoare – conversaţie despre domeniul la care se referă textul, explicarea anticipată a cuvintelor care pot complica înţelegerea textului;
- lectura integrală sau fragmentară a textului, explicarea termenilor ştiinţifici, sesizarea ideilor principale;
- conversaţie asupra textului pentru înţelegerea corectă a lui şi ordonarea gândirii elevilor;
- recitirea textului de către elevi şi explicarea motivată (cauză-efect) a fenomenului prezentat [3, p.170].

Cele mai frecvente texte nonliterare utilizate astăzi sunt:

SMS-ul (**serviciu de mesaje scurte**) este o componentă a serviciilor de mesagerie text din majoritatea sistemelor de telefon , Internet și dispozitive mobile . Utilizează protocoale de comunicare standardizate pentru a permite dispozitivelor

mobile să facă schimb de mesaje text scurte. Un serviciu intermediar poate facilita o conversie text-voce pentru a fi trimisă la liniile fixe.

E-mail-ul este un mesaj scris, transmis prin poșta electronică. Reprezintă o modalitate rapidă de transmitere a informațiilor, care eficientizează comunicarea. În redactarea unui mesaj ce va fi transmis prin e-mail trebuie să fie folosite formule de adresare potrivite, în funcţie de persoana căreia i se scrie. Se încheie mesajul cu o formulă politicoasă, apoi se scrie numele şi prenumele.

Articolul de dicţionar Dicţionarele sunt opere lexicografice care înregistrează cuvintele unei limbi în ordine strict alfabetică. Lexicografia este considerată ca o ramură a ştiinţei limbii(lingvisticii) care se ocupă de explicarea şi definirea sensurilor cuvintelor, clasificarea cuvintelor şi înregistrarea cuvintelor în dicţionare, enciclopedii, glosare etc.

Cele mai importante dicţionare pentru publicul larg, mai ales pentru elevi, sunt:

a. Dicţionarul Explicativ al Limbii române (DEX)
b. Dicţionarul Ortografic, Ortoepic şi Morfologic al Limbii române
c. dicţionarele bilingve (pentru studierea limbilor străine) etc.

Exemplu:„Publicitate(‹ fr.) s. f. 1. Faptul de a face ceva cunoscut publicului; răspândire a unei informații în public. ♦ Ansamblul mesajelor transmise pentru orientarea comportamentului cumpărătorilor sau pentru influențarea opiniei acestora, în sens favorabil față de un produs sau serviciu. Principalele mijloace de publicitate sunt: presa scrisă, radioul și televiziunea, ambalajele, cataloagele, panourile, pliantele, afișele etc. ◊ Mica publicitate = rubrică sau pagină într-un ziar în care se publică, contra plată, cereri și oferte de serviciu, anunțuri de vânzări și cumpărări, înștiințări cu caracter personal etc.; totalitatea anunțurilor pe care le publică această rubrică sau pagină.

***Afişul** este o înştiinţare publică, tipărită (uneori e desenată), care se fixează sau se distribuie în anumite locuri pentru a anunţa ceva* (un eveniment care ţine de viaţa culturală, sportivă, politică, administrativ-gospodărească).

Prin intermediul afişului se precizează locul şi data desfăşurării evenimentului, cine organizează sau participă. Plasarea afişelor se face în spaţii special amenajate în acest scop. Într-o societate civilizată afişele rămân până le retragerea lor de către persoanele însărcinate cu aceasta. Ruperea afişelor, murdărirea lor, colorarea sau scrierea pe ele denotă lipsă de civilizaţie.

Un afiş trebuie să cuprindă:



- organizatorul
- evenimentul propriu-zis
- ziua, data, ora
- locul desfăşurării
- condiţiile de participare
- maniere diferite de evidenţiere a unora dintre elementele afişului (litere de diferite tipuri, culori, dimensiuni, imagini sugestive, etc.)

Publicitatea (reclama) se ocupă cu promovarea bunurilor, serviciilor, companiilor și ideilor, de cele mai multe ori prin mesaje plătite. Situându-se în categoria discursului public, textul publicitar se caracterizează prin următoarele trăsături:

- Prezintă într-un mod concis şi atrăgător un produs pentru a convinge publicul de importanţa şi utilitatea sa;
- Are o difuzare socială pe scară largă;
- Publicitatea este o construcţie unitară în care sloganul, textul şi imaginea sunt dimensiuni inseparabile ale unui sens global.

Structura textului unei reclame:

- promisiunea avantajului (titlul)
- expunerea promisiunii (subtitlul, opţional)
- detalierea poveştii (dacă este necesar)
- probarea afirmaţiei (dacă este necesar)
- acţiunea care trebuie întreprinsă (dacă nu este evidentă).

Exemplu:

“Pelikan *Mai bine de 100 de ani, Pelikan a influenţat evoluţia instrumentelor de scris: numeroase patente şi inovaţii au făcut istorie în domeniu.*

Pelikan a fost şi este de decenii un leader pe piaţă. Firma a evoluat: atât produsele clasice, cât şi noile produse atrag în continuare atenţia... Brandul Pelikan sugerează calitate, tradiţie, inovaţie şi aşa va rămâne şi în viitor.

Stiloul poate fi şi un accesoriu deoarece poate completa ţinuta vestimentară a unei persoane.

Tendinţa consumatorilor este de a se orienta către produse de brand deoarece firma garantează calitatea, iar la semnalarea unor eventuale nereguli produsul este înlocuit cu unul nou.”

Programul unui spectacol conține informații despre derularea spectacolului.

Exemplu: Un program bogat și variat propune în următoarele zile Teatrul „Luceafărul”, adaptat așteptărilor publicului de toate vârstele și programului acestuia. Cum școlarii se află în vacanță, vizionarea unui spectacol de teatru este o ofertă tentantă de petrecere a timpului. Actorii de la „Luceafărul” îi așteaptă la o serie de reprezentații diverse repertorial și stilistic, care să le satisfacă așteptările culturale.

Astfel, miercuri seara, de la 18,30, poate fi vizionată CAPRA CU TREI IEZI după Ion Creangă (dramatizare Ion Agachi, regia: Ion Ciubotaru, scenografia: Mihai Pastramagiu, muzica: Matilda Andrici, pictura decorurilor: artistul naiv Gheorghe Ciobanu,
distribuție: Elena Zmuncilă, Carmen Mihalache, Ioana Iordache, Mariana Teleman, Ileana Ocneanu). Spectacolul a fost prezentat cu mare succes în turnee și festivaluri internaționale (Italia, Spania, Portugalia), atrăgând în egală măsură publicul infantil și pe cel matur, întrucât pe fundalul poveștii este refăcută atmosfera arhaică a satului tradițional românesc.

Bibliografie

1. Curriculum național: învățământul primar. Chişinău, 2018.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Ch., 2018.
3. Norel M. Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar. Bucueși: ART, 2010.
4. http://limba-romana21.blogspot.com/2014/12/textul-literar.html
5. https://ro.wikipedia.org/wiki/Text_nonliterar

CZU: 37.046.12:398

ORIENTĂRI FOLCLORICE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE DIN PERSPECTIVĂ CURRICULARĂ

Ira COJOCARI, directorul gimnaziului Gangura, r. Ialoveni
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, UST

Înțelepciunea populară este temelia educației tuturor popoarelor, de aceea pentru a putea defini *identitatea națională a neamului nostru* este nevoie ca elevii să-și cunoască rădăcinile, tradițiile, obiceiurile din fragedă copilărie, pentru a promova și a le valorifica generațiilor viitoare.

Din această perspectivă noi, profesorii, trebuie să punem accent pe orientarea și dezvoltarea conceptului național din domeniul folcloric, pentru a-i face pe copii să înțeleagă că poporul nostru este valoarea supremă a societății.

Pedagogia populară este o parte deosebit de importantă pentru cultivarea educației spirituale a poporului. Aceasta cuprind toate cunoștințele, priceperile și deprinderile acumulate de trăirile pe parcursul vieții, care sunt transmise din generație în generație cu progrese și noi experiențe. De aceea este necesar ca implementând tot ce este nou să includem și să orientăm elevii de-a cunoaște și promova valorile naționale din primele litere învățate, odată cu începerea treptei primare. Ei trebuie să fie primii promotori și păstrători ai tezaurului românesc, să respecte cu abnegație și admirație arta populară, astfel școala are un rol important în valorificarea folclorului și formarea viitorilor cetățeni activi.

Ca orice cultură, și cea populară implică trei elemente importante: să fie *transmisă, învățată și asimilată*, pentru a nu se pierde adevărata înțelepciune. Există educație atunci când elevii au conștiința intrării pregătită pentru asimilarea valorilor de la modelul culturii umane și a le valorifica prin propria sa persoană în societate. Însă aceste valori nu sunt axate îndeajuns cu educația, iar elevii sunt într-o situație de criză și cer instrumente reformatoare de implementare a valorilor naționale în sistemul educațional. Astfel, analizând conceptele de bază ale formării orientărilor axiologice a elevilor din învățământul primar, raportate la Curriculum național: învățământul primar, identificăm lipsuri și neclarități al acestui fenomen. Aceste aspecte ne îndeamnă de-a argumenta în favoarea unei noi paradigme curriculare – *educația populară,* la care vin cu următoarele argumente: instruirea pedagogilor pentru a se preocupa cu cultivarea dragostei față de trecutul istoric și de tradițiile poporului român; curriculum bazat pe tradiții, obiceiuri, datini, ritualuri; stimularea implicării părinților în educarea generației pentru valorificarea educației populare; experiența educativă a tradiției, progresul elevului educat prin electiva artei populare.

Activitatea pedagogică este o activitate universală a omeniri, căci aceasta este o categorie veșnică. Profesorul este idealul în imaginea elevului mic, de aceea punând accent pe educația populară în această perioadă vom dezvolta o educație de lungă durată cu valori implementate și transmise generației viitoare. Bogata cultură spirituală acumulată de popor în procesul îndelungatei sale dezvoltări istorice, formează baza inițială de la care a pornit dezvoltarea multor ramuri ale științei contemporane, astfel *pedagogia populară* constituie *temelia educației* în care se înalță edificiul științei pedagogice contemporane.

Fără păstrarea, îmbogățirea și transmiterea tradițiilor nu poate exista societate. Acestea determină cultura poporului și sunt baza întregii educații. Orice popor își are cultura și tradițiile sale care reprezintă specificul său național și care se elucidează, transmite în istorie, limbă, literatură, artă.

Folclorul constituie unul din principalele mijloace educative folosite de pedagogia populară, el oglindește, totodată, și gândirea pedagogică a poporului [4, p.15]. Așadar, tezaurul folcloric este totalitatea valorilor create de comunitate care trebuie neapărat transmise noilor generații prin educația populară și prin cea cultă.

Folcloristul N. Băieșu menționează că *acestea sunt legi nescrise ale poporului care pătrund în sufletul copilului și le păstrează, le valorifică ca pe niște legi sfinte care reglează într-o măsură relațiile și comportarea umană. Din acest considerent ele au o puternică influență educativă asupra generațiilor tinere, fiind solul și climatul moral în care cresc și se formează aceste generații* [6, p.87].

Toate creațiile folclorice au un caracter didactic pronunțat. Operele simple ale creației populare au mari afinități în psihicul elevului, căci aceste sunt ușor înțelese de el, deoarece este imposibilă copilăria fără de povești, dacă nu spunem copilului povești, atunci el singur inventează, creând o lume fantască în care se refugiază, tinzând spre ceva neobișnuit, miraculos etc.

La fel și *proverbele, ghicitorile, zicalele*, au un rol foarte important în dezvoltarea gândirii logice și comportării în societate. Cântecele și dansurile populare, sărbătorile și obiceiurile tradiționale contribuie la educația estetică a copilului și intelectualitatea în muncă. Aceste tradiții sunt eticheta neamului nostru, manifestată prin atitudinea omului față de alți semeni, prin ansamblul regulilor și normele de conduită care s-au moștenit de la strămoșii noștri. Toate acestea cuprind cerințe care capătă un caracter strict reglementat și în respectarea cărora are o importanță deosebită o anumită formă de comoportare, presupunând atitudinea, grija față de modul de viață statornicit de mai înainte ca față de o moștenire culturală din trecut [4, p.121].

Datina reprezintă totalitatea acțiunilor, impuse de obiceiuri și ritualuri, în care își găsesc reflecție reprezentările religioase legate de modul de viață în care sunt expuse, valorificate. Acestea sunt normele și principiile sociale abile, care s-au constituit istoric și determină comportamentul oamenilor în anumite sfere activității vitale, acestea fiind moștenite din cele mai vechi timpuri, reprezintă un instrument de reglementare a activității sociale.

Obiceiurile sunt niște stereotipuri care sunt reflectate prin comportament într-o anumită societate. Ele sunt aplicate în mod mecanic de către toți membrii acelei societăți. Obiceiul poate fi considerat un fenomen super individual și e mult mai aproape de practica cotidiană, decât de datină sau ritual. Obiceiurile au următoarele funcții: de păstrare, de salvare a vieții trecute fără întoarcere; unirea, acceptarea comportamentului în viața de zi cu zi; formarea normelor religioase și morale care și-au pierdut caracterul social, mai cu seamă, în mediul urban;

Obiceiurile, tradițiile și datinile constituie memoria realizărilor spirituale ale omului, ca simbol, semn al acestor valori care sunt respectate și păstrate, fiind o cale de transmitere a deprinderilor, cunoștințelor, memoriei neamului, culturii, spiritualității. *Nimeni nu se naște învățat* [ibid., p.121], de aici rezultă că în viziunea populară toate trăsăturile pozitive și negative ale personalității sunt acumulate după naștere, asimilate prin educație și autoeducație. În acest sens, poporul situează pe prim-plan cultura conduitei ce include norma comportamentală. Prin urmare, atât calitățile morale, cât și viciile nu au un caracter înnăscut.

Conform lui T. Vianu, tradiția este influența muncii culturale anterioare asupra celei precedente [6, p.127], dar N. Silistraru afirmă că *tradiția, este un ansamblu de datini, concepții, practici religioase și morale transmise din generație în generație, construind o trăsătură specifică a poporului* [6, p.131]. Așadar, tradițiile există în toate formele culturii spirituale, care devine o condiție a muncii culturale și determină formele pe care cultura este menită să le ia, iar actele culturale se cristalizează în conținutul operelor pe care le studiază copilul. Când aceste opere se construiesc ca un cadru normativ al muncii culturale, ea devine o tradiție a poporului, care lucrează asupra erei culturale ale acestuia. Din acest considerent, trebuie de remarcat că ea – tradiția – nu poate exista fără capacitatea membrilor poporului care ne transmit și ne promovează identitatea culturală a neamului.

În procesul socializării, copilul – concomitent cu comportamentul, deprinderile, valoarea sa – însușește pe căi diverse și anumite stereotipuri, iar acestea sunt remarcate prin experiența vieții, moștenirea valorilor materiale și spirituale de la generațiile precedente. Cercetătorii susțin că un *stereotip* este un set de atribute din

care unele realizări reprezintă trăsături de personalitate, dar se poate spune că acestea întruchipează reflectarea specifică a valorilor, o atitudine uniformă către obiect.

Educarea omeniei la copii trebuie să devină obiectivul major care să stea la baza educației permanente, indiferent de formele de organizare sau de conținutul și volumul materialului predat. Profesorul V. Mîndîcanu susținea că „reorganizarea școlii de la comandamente la cerințele societății democratice de mâine, este posibilă doar în baza umanizării și democratizării întregului sistem de învățământ" [apud 2, p.7]. Pentru aceasta avem un suport bogat și foarte util – valorile tradiționale românești. De aceea, este necesar de-a cultiva aceste valori din cele mai mici începuturi, din începutul educației în familie, iar școala să construiască ziduri peste aceste temelii.

În acest sens, o importanță deosebită o are gradul de informare a părinților și determinarea nivelului de posedare a cunoștințelor de pedagogie populară. Un factor important de valorificare a tradițiilor sunt educația copiilor prin înțelepciunea buneilor, căci acestea sunt ca un diamant viu de valori populare. În tradițiile populare se conturează un ideal moral durabil, care influențează benefic asupra formării conduitei copilului. Tradițiile morale influențează asupra sentimentelor, conștiinței și determină modul de comportament al personalității. Însă omul contemporan regăsește frumosul folcloric în aspectele esențiale ale vieții sale: artă, natură, societate și simte nevoia acută de a introduce esteticul în viața sa. Receptarea operei de artă și, implicit, a frumosului folcloric nu este posibilă fără învățarea unui limbaj folcloric. Elementele de folclor cu care elevii sunt familiarizați în cadrul activităților formative sunt, în același timp, parametri ai noțiunii de frumos. Așadar, concomitent cu însușirea gramaticii limbajului folcloric, se dobândesc acele cunoștințe care vor constitui criteriile de apreciere ale frumosului.

Deci, descifrarea elementelor de limbaj folcloric trezește interesul elevilor pentru arta folclorică în general, le dezvoltă capacitatea de a decodifica mesajul operei de artă și le formează judecăți de gust și valoare artistică. Descoperirea profundă a folclorului de către elevii din treapta primară trebuie să constituie baza pentru discernerea între valoarea autentică și nonvaloare. Folclorul copiilor dispune de valențe formative multiple vizând toate resorturile personalității umane și anume: cognitive, afective și psihomotor. O cunoaștere profundă și o receptare mai atentă a folclorului de către „cercetătorii mici" și a descoperirii frumosului, vor contribui în mod eficient la educația estetică a acestora, vor asigura legătura cu pământul pe care trăiesc, cu valorificarea tradițiilor locale, cu portul și aria acestuia.

Însă pentru implementarea acestor valori, sistemele educaționale trebuie să fie niște modele care să se bazeze pe ideile pedagogiei populare și să se practice activ în

procesul educativ. *Rădăcinile etnopedagogice* prin demonstrarea activă a eficacității acestora, copiilor, le ușurează cunoașterea lumii înconjurătoare, începând cu cele mai frumoase virtuți umane: *înțelepciunea, bunătatea, hărnicia, fermitatea, dreptatea,* care sunt actuale și astăzi în operele educaționale.

Educația elevilor prin intermediul valorilor asigură schimbarea orientării individuale de la valorile culturale străine mediului autohton spre valorile tradiționale ale poporului nostru, spre trăsăturile specifice psihologiei naționale. Noua generație își va forma trăsăturile psihologice anume sub influența obiceiurilor moștenite. Elevul trebuie să resimtă influența tradițiilor ce pot să-i determine mentalitatea, simțurile și emoțiile lui. Astfel, are loc cristalizarea unui anumit mod de comportare socială, formarea convingerilor, deprinderilor, căci copilul are în această perioadă capacitatea de a identifica *binele și răul, frumosul și urâtul,* în situații concrete și astfel nu numai că el se include în sistemul de relații sociale, dar și devine o personalitate conștientă, care fiind incluși în sistemul funcționării tradițiilor, pot fi educați în conformitate cu necesitățile sociale vitale pe neobservate, în mod firesc. În acest caz, elevul nu se simte un obiect evident al educației, sporind astfel eficiența procesului educativ.

Astfel, cunoscând valențele formative ale folclorului și artei populare tradiționale, noi avem misiunea obligatorie de a iniția copiii în comorile inestimabile ale creației populare seculare. Să includem în descoperirea personalității frumusețea portului popular, a descoperirii cântecului popular, datinilor și obiceiurilor străbune, înțelegerea de a păstra obiectele de artă populară lucrate cu mâna și sufletul de către artiștii populari, sunt valori spirituale românești de neîntrecut. Pentru a fi mai ușor înțeleși de elevi, noi trebuie să aducem modele, exemple, pentru că copiii trăiesc acele emoții ca fiind lucrări deosebite care au fost lăsate de înțeleptul popor.

Pedagogia populară este un fenomen firesc, de aceea trebuie să-l promovăm cu grijă în lumea acestora , căci copii trebuie să înțeleagă că *fiecare se naște nepotul cuiva și moare bunic.* Prin aceasta vom cultiva nevoia de a cunoaștere, fiind datori de a promova datinile populare în viitor, acesta fiind cel mai mare exemplu pentru elevul din treapta primară. Însă la etapa actuală se simte o preocupare scăzută a cadrelor didactice pentru implementarea valorilor folclorice naționale, acestea se observă în comportamentul și cunoștințele slabe pe care le au elevii. Din acest punct de vedere bănuiesc că acest lucru se întâmplă din motivul deținerii unui volum de cunoștințe reduse privind tradițiile și obiceiurile neamului nostru.

În acest scop consider că această temă este necesară de a fi cercetată, pentru ca învățătorii să conștientizeze că de ei depinde transmiterea valorilor acestui neam, iar familia trebuie să fie partenerul principal al școlii. Astfel am stabilit că realitatea socială și educațională demonstrează în continuare că între valorile societății și

valorile educației, ca finalități ale politicilor și practicilor educaționale, există contradicții semnificative, cum sunt: acceptarea de către societatea a nonvalorilor și tendința spre valori general-umane; între *potențialul valoric educativ al poporului și lipsa instrumentului pedagogic de valorificare a acestui instrument.*

Analizând Curriculm național: învățămânul primar, dar și interacțiunea dinte profesor-elev, am desprins câteva discrepanțe: insuficiență de material; lipsă de conlucrare activă; implicare fără motiv, fără interes; lipsă de modele reale; necunoașterea artei populare pentru a fi valorificată.

Așadar, pentru ca să conștientizeze copilul despre necesitatea promovării valorilor populare, trebuie șă fie ghidat de învățător, iar acesta este dator de a apela la bagajul informațional al părinților. În astfel de circumstanțe, se stabilește un parteneriat, în baza căruia are de câștigat doar copilul. Astfel este necesar ca fiecare profesor să transmită copiilor o atitudine respectabilă față de folclorul nostru național, pentru că astfel va avea succes în educarea valorilor pe care dorește șă le aibă fiecare copil.

Fiecare națiune care se respectă își întocmește un inventar cât mai complet al tuturor valorilor de care dispune în toate domeniile vieții materiale și spirituale, din trecut și din prezent. Realizarea unui astfel de inventar dă, în cele din urmă, măsura maturității a respectului de sine și al poporului respectiv, a capacității instituțiilor cultural-științifice reprezentative ale statului român.

Bibliografie

1. Curriculum Național: Învățământul primar. Chișinău, 2018.
2. Mîndîcanu, V. Conținutul învățământului în context curricular. În: Tehnologii educaționale moderne II. Chișinău, 1994.
3. Povești și zicători. Chișinău: Editura Științifică, 1981.
4. Rogojină D. Promovarea coerentă a valorilor în cadrul instituțiilor de învățământ. 1995, p. 31.
5. Silistraru N. Formarea Orientărilor Axiologice la Preşcolari din perspectiva etnopedagogiei Familiei. Chișinău, 2017.
6. Silistraru N. Noțiuni fundamentale și fenomenale ale pedagogiei populare la românii din Moldova. În: Analele științifice ale USM. Chișinău, 1997.
7. Silistraru N. Aspecte filosofice în pedagogia populară. În: Filosofia educației – imperative, căutări, orientări. Simpozionul intern. Ch.: UPSC, 1997, p.78-83.
8. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău, 2006.

CZU: 028:373.3

LECTURA - ACTIVITATEA DE BAZĂ ÎN CLASELE PRIMARE

Nina CORGHENCEA, învățătoare, grad didactic întâi
Instituția Publică Liceul Teoretic „Liviu Deleanu”

Rezumat. Școlii îi revine rolul de susținere a acțiunilor de promovare a valorii lecturii și căutarea soluțiilor pentru activizarea lecturii. Efectele lecturii se manifestă procesual asupra limbajului, comunicării, comportamentului, socializării şi formării unei culturi generale, complexe şi durabile. Or, lectura are un rol important de modelare nu numai a personalității, ci și a gândirii și a exprimării, determinând copilul să participe la viața eroilor astfel încât, cu ajutorul imaginilor, sentimentelor, modelelor descoperite, să își exprime stările de conștiință și să își însușească anumite trăsături pe care le analizează în paralel cu cele ale personajului ales drept model

Cuvinte-cheie: lectură, tipuri de lectură, importanța lecturii, principii de lectură.

În prezent, *lectura* se face cel mai adesea de pe hârtie cu cuvinte imprimate folosind cerneală sau toner, cum ar fi dintr-o carte, revistă, ziar, broșură, sau de pe ecrane electronice ale calculatoarelor, televizoarelor, telefoanelor mobile sau a e-cititoarelor. Scrisul de mână care poate fi și el citit, este produs cu ajutorul unor ustensile moderne de scris precum creionul, pixul sau stiloul.

Ea este una dintre activitățile de bază ale elevului în școală și un proces prin care cunoaște informații utile și impune formarea unui cititor avizat care să fie capabil de a produce, oral sau scris text despre text, dar și text împotriva textului, atingând în acest fel, capacități de analiză, interpretare, argumentare, gândire critică.

Importanţa lecturii este dată de aspectele educative pe care le implică:

- *aspectul cognitiv*: prin lectură elevii îşi îmbogăţesc cunoştinţele despre lume, despre realitate;
- *aspectul educativ*: lectura contribuie esenţial la educarea copiilor în dimensiunile etice şi estetice;
- *aspectul formativ* constă în faptul că lectura are drept consecinţă formarea şi consolidarea deprinderilor de muncă intelectuală, dezvoltarea gândirii, a imaginaţiei, a capacităţii de exprimare corectă şi expresivă.

Lectura este un act de mare complexitate care presupune nu numai prezența unui cititor (lector) și a unui text, ci și interacțiunea acestora [4, p.7].

Ea este o activitate, un act de comunicare avizat, un model de construcție vie, expresiv, nuanțat, subiectiv, deoarece contribuie la armonizarea pentru a exprima și a ne exprima. Lectura impune acest transfer și formează cel mai ușor și cel mai repede competența de comunicare

Pentru ca lectura să devină mai motivantă pentru elevi, există câteva *principii considerate esenţiale* [3]:

- Lectura să fie centrată pe sensurile pe care un text le poate genera;
- Lectura să fie interactivă (receptorul intră în dialog cu textul, formulează întrebări, încearcă să formuleze răspunsuri personale);
- Lectura să fie exersată (elevilor li se creează oportunităţi de a citi în scopuri diverse texte variate; profesorul foloseşte în mod consecvent la orele de literatură un algoritm de lucru cu textul);
- Lectura să aibă un scop pe care elevii să-l poată identifica (plăcere, cunoaştere, descoperirea unor strategii de lectură etc.);
- Lectura să fie încurajată (prin atitudinea personală a învățătorului care valorizează lectura, dar şi prin feed-back).

Nu este suficient ca învățătorul să fie de acord cu aceste principii, el trebuie să le pună şi în practică, în timpul lecțiilor pe care le regizează.

Abordarea lecturii unei cărți tipărite poate fi neatractivă, poate fi ceva banal, gândind din perspectiva noii generaţii născute în era digitală, care foloseşte cu dexteritate mijloacele IT. De aceea, lectura cărţilor în format electronic (e-books) este mai interesantă şi mai potrivită pentru preocupările elevilor.

Învățătorul este obligat să le propună elevilor *diverse tipuri de lectură,* dintre care:

•*Lectura de plăcere* – este situația ideală și perfectă, fără recompensă materială, o poveste despre puterea cuvintelor de a crea lumi, o călătorie pe care o faci cu bucurie și pe care o împărtășești cu mare drag apropiaților.

•*Lectura obligatorie* – reprezintă modalitatea prin care, constrâns fiind, reușești să cunoști anumite texte, fără a-ți asuma vădit rolul de cititor. Termenul obligatoriu este perceput ca având o conotație negativă, restrictivă, instalând un mod de gândire dirijat și mai puțin asumat, aflat într-o oarecare antiteză cu ideea de lectură. Tocmai de aceea lecturile au devenit recomandate pentru a ști mai mult, pentru îmbogăţirea orizontului cultural, pentru dezvoltare personală, dar şi pentru a face faţă provocărilor societăţii actuale

•*Lectura fragmentară* implică o pregătire minuţioasă a învăţătorului, selectând citate ce au legătură cu fragmentele din manual, dar şi imagini-desene ale învăţătorului sau ale elevilor, imagini xeroxate, de coperte de cărţi din ediţii mai noi sau mai vechi.

•*Lectura de impact* se poate aplica la o clasă cu nivel de cunoştinţe mai ridicat sau cu un nivel de conştiinţă deja conturat, în vederea combinării unor citate semnificative pentru conţinutul operei, pentru extragerea unor noţiuni definitorii ale

operei.

•*Lectura model*, făcută de către învăţător, are menirea de a sensibiliza elevii şi presupune o tehnică deosebită, pentru captivarea elevului.

•*Lectura la alegere/selectivă* a unor pasaje poate fi utilizată pentru a înţelege structura operei, elevii fiind familiarizaţi cu anumite aspecte: capitole, tablouri, poveşti; povestiri etc.

•*Lectura impusă/dirijată*, poate fi efectuată din Lecturi literare sau texte recomandate din Curriculumul Naţional: Învățământul primar sub atenta coordonare a învăţătorului, care îşi va organiza lecţia. Întâi se va impune lectura integrală a textului propus spre dezbatere, pentru familiarizarea cu conţinutul – de asemenea, se alege un citat spre discuţie.

•*Lectura expresivă*, cu modulaţii ale vocii şi ale gesturilor, se face de către învăţător sau – dacă exista posibilitatea – de către un elev care a însuşit tehnicile citirii.

•*Lectura-cheie* este utilizată în cazul în care nivelul clasei o permite şi când se urmăreşte relevarea unor valenţe deosebite ale textului, semnificaţii şi sensuri ascunse, când se doreşte analiza stilistică şi a unor particularităţi ale textului, mesajele naratorului etc..

•*Lectura critică* este modalitatea prin care se identifică mijloacele artistice, prin accentuarea unor termeni şi prin întrebări fulger. De asemenea se pot realiza exerciţii de vocabular etc. şi mai ales, se poate interpreta textul, în vederea „dezlegării” tainelor.

•*Lectura problematizantă*, pe lângă utilitatea la clasă, când se urmăreşte rând cu rând fragmentul din manual, învăţătorul poate cere identificarea unor termeni-cheie, comentarea textului. Acest tip de lectură vine în pregătirea unui alt tip şi anume:

•*Lectura comentată pas cu pas*. Aici putem vorbi deja de moment de sinteză a informaţiilor, căci învăţătorul selectează câteva pasaje care sunt potrivite pentru o temă amplă, cum ar fi de exemplu: „Iarna în Moldova”.

•*Lectura afectivă* este aplicată ca o modalitate de personalizare a mesajelor literare, de identificare cu personajele literare, de sensibilizare a elevilor pentru re-apropiere de text.

•*Lectura de profunzime* este aceea care determină înţelegerea fondului ideatic al textului.

Lectura - corespunde cu actul lecturii în sine, în aspectele mecanice ale înțelegerii. Nivelul de înțelegere care este atins va depinde în mare măsură de importanța acordată competențelor acestei etape. Acesta este momentul pentru a sublinia vizualizarea globală de cuvinte, expresii și fraze, evitând problemele de citire silabic precum și

citirea cu voce tare.

Pentru a exersa actul lecturii, este necesar de indicat sarcini de tipul:

•*Citiţi o carte uşoară* (5-7 minute). Elevul va citi o carte la nivel independent, va discuta despre text sau va răspunde la întrebări de comprehensiune.

• *Citiţi o carte mai dificilă* (10-12 minute). Elevul citeşte o carte mai dificilă la nivelul de instruire.

•Efectuaţi o activitate de scriere (5-7 minute). Elevul exersează scrisul, pentru a explora legătura dintre litere şi sunete şi sistemul de ortografiere în limba română.

• Efectuaţi o activitate de studiu al cuvintelor (5-7 minute). Elevul se joacă sortând cuvinte şi practicând jocuri de construire a cuvintelor ca exerciţiu de dezvoltare a vocabularului instantaneu şi a abilităţilor de decodificare.

• Răsfoiţi o carte provocatoare, mai dificilă pentru şedinţa următoare (5 minute). Învăţătorul răsfoieşte cartea cu elevul, uitându-se la imagini şi folosind alte strategii de trecere rapidă a acesteia pentru a-l pregăti să citească o carte mai dificilă la sesiunea următoare la nivelul lui de instruire.

•Citiţi cu voce tare pentru copil (7 minute). Învățătorul citeşte cu voce tare dintr-o carte interesantă, care depăşeşte nivelul de citire al elevului, pentru a modela cititul fluent şi pentru a-i oferi copilului ocazia de a auzi cuvinte noi şi a descoperi noi modele de limbaj [1, p.118].

Lectura îndeplinește simultan și succesiv funcțiile de informare și documentare sistematică, de stimulare a instruirii și autoinstruirii, de culturalizare, de educație permanentă, are un rol hotărâtor în formarea culturii comunicaționale si literare de bază a elevilor. La vârstă școlară mică, lectura, fie studiu, fie de plăcere, contribuie la îmbogățirea și dezvoltarea cunoștințelor, la formarea gustului pentru citit, la cultivarea și îmbogățirea limbajului prin formarea și dezvoltarea unui vocabular activ bogat, adecvat, la educarea sentimentelor morale și estetice.

Bibliografie

1. Cartaleanu T., Goraș-Postică V., Handrabura L. Depăşirea dificultăţilor la lectură şi scriere. Ghid pentru învăţători şipărinți. Chișinău: Didactica Pro, 2007.
2. Curriculum național. Învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.
3. Ghid de implimentare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învăţământ. Chișinău: MECC, 2018.
4. Marin M. Didactica lecturii. Chișinău: Cartier, 2014.

CZU: 37.018.264

UN MODEL DE EDUCAŢIE ŞI CONSILIERE A PĂRINŢILOR

Tatiana CRÂJANOVSCHI, doctorandă, UST
Stela GARBUZ, masterandă, UST

Familia, ca factor educaţional, influnțează formarea personalității copiilor. De această influență depinde comportamentul social și relaţional al viitorului adult. De aceea devine tot mai importantă necesitatea de educaţie a părinţilor, de îmbunătățire a relaţiilor de familie, de valorizare a parteneriatului educativ. Părinţii şi pedagogii poartă o mare responsabilitate de educația primită de copii și de formarea personalității lor, familia fiind cea dintâi şcoală în care copiii învaţă să se comporte în viaţă şi societate.

Familia a avut o influenţă decisivă întotdeauna asupra educaţiei, ei i se datorează virtuţile neamului; ea este creatorul copilului şi-i în stare mai bine decât oricine altul să cunoască şi să apere punctul de vedere special al copilului.

Scopul consilierii părinţilor este centrat pe sarcinile şi faptele educaţionale, pe formarea competenţelor educative noi. Obiectivele tuturor demersurilor iniţiate de educaţie a părinţilor sunt instalarea unei schimbări în materie de educaţie familială, schimbare care se manifestă la nivelul atitudinilor (în opinii şi judecăţi de valoare), fie la nivelul comportamentelor (în câmpul intervențiilor care se fuzionează atunci când două sau mai multe persoane interacționează).

Ședințele de consiliere pot fi structurate în diverse aspecte, însă sunt adaptate la individualitatea persoanelor şi la specificul problemelor cu care se confruntă aceștia. Educaţia părinţilor se referă la susţinerea parentalităţii deja manifestate.

Consilierea părinţilor se efectuează prin programe care prevăd diverse tipuri de activităţi educaţionale. „Sunt programe care se ocupă de toţi părinţii, de funcţia educativă a familiei şi de formarea părinţilor ca educatori responsabili” [10, p.55].

Prin programe, trebuie să menţionăm că nu există un program sau un anume model, ci „nenumărate modele de rezolvare, numeroase programe” [ibidem, p.55], care contribuie la soluţionarea diverselor situaţii, pentru a obţine o viaţă mai decentă pentru întreaga familie.

Propunem un model destinat activităţilor la şedinţele de educaţie a părinţilor, cât şi în afara acestora. Modelul este constituit din următoarele componente: *teleologie* (sistemul de obiective), *conţinuturi* (materii de predare/învățare/evaluare), *tehnologii* (metodologie), *epistemologie* (baza conceptuală).

Specificul activităţilor presupune o flexibilitate a conţinuturilor propuse. *Sistemul de obiective* prezentate sunt „mai curând nişte repere teleologice pentru activitatea dirigintelui/educatorului, solicitând acestuia să-şi racordeze activitatea mai mult la conceptul educaţional preconizat, decât la obiectivele propriu-zise…” [8, p.7].

Conţinuturile sunt flexibile, şedinţele cu părinţii se vor desfăşura pe „materii imperative” atât în baza conceptului general educaţional, cât şi în baza unor situaţii educaţionale reale.

Metodologiile educaţionale referitoare la activitatea educatorului vor stabili în dependenţă de particularităţile psihologice şi de vârstă ale copiilor, de caracteristicile de personalitate a acestora şi de tematicile stabilite în activităţile educaţionale respective.

Activităţile educaţionale sunt activităţi formative (educative şi de consiliere), informative, de orientare şi sprijin material (după tipul de acţiuni); activităţi desfăşurate în relaţia de parteneriat, activităţi de durată/periodice/sporadice; activităţi în dependenţă de modul de personalizare a intervenţiei.

Repere conceptuale

Educaţia părinţilor este concepută ca una din direcţiile cele mai importante în necesitatea „construirii comportamentelor parentale” încă de la vârstele mici ale copiilor. Atunci când dorim să avem o generaţie „sănătoasă” educaţional, este primordială intervenţia socio-educativă asupra părinţilor prin anumite tipuri de acţiuni adesate numai părinţilor, nu şi copiilor sau bunicilor şi rudelor apropiate.

Pentru a fi un bun părinte nu este suficient să-ţi iubeşti copilul şi nici să ai anumite cunoştinţe sau comportamente. Orice program sau model de educaţie a părinţilor are în vedere anumite variabile pe care le fixează ca obiective şi repere: caracteristicile personale ale copiilor; experienţa personală de viaţă şi experienţa propriei familii; motivaţia părinţilor şi gradul lor de implicare; timpul acordat acestor activităţi; condiţiile sociale şi economice; modelele socio-culturale pe care fiecare părinte le-a primit prin experienţa proprie; competenţa părinţilor de a face faţă stresului; relaţiile cu cei din afara sferei familiale; sensibilitatea părinţilor în a identifica nevoile reale ale copiilor lor; dorinţa de schimbare în condiţiile actuale; flexibilitatea în concepţii şi atitudini etc. [Lamb J., Lamb W.A., Parent Education and Elementary Conseling. Ilumau Science Presse, New York, 1978].

Obiective generale: formarea reprezentărilor privind procesul de consiliere a părinţilor; formarea atitudinii pozitive faţă de părinţi şi realizarea rolurilor familiale; dezvoltarea achiziţiilor cognitive, psihologice şi socio-afective privind priceperea, cunoaşterea şi stăpânirea unui mod de viaţă familial sănătos; formarea competenţelor

de comunicare eficientă şi de comportare civilizată în societate; cultivarea valorilor moral-spirituale prin prisma relaţiilor familiale armonioase.

La finele activităţilor părinţii vor fi capabili să atingă următoarele niveluri de competenţă:

- *la nivel de cunoaştere*: cunoaşterea particularităţilor specifice sărbătorilor; distingerea formelor şi modalităţilor de colaborare în familie; cunoaşterea regulilor de comportare în familie şi societate; descrierea diverselor activităţi educaţionale; identificarea elementelor obligatorii ale costumului popular; cunoaşterea semnelor distincte ale sărbătorilor de Sfintele Paşti; descrierea culturii etnice ca fenomen general-uman;
- *la nivel de aplicare*: determinarea corectă a particularităţilor adulţilor şi copiilor; utilizarea în comunicare a formulelor de politeţe; folosirea adecvată a adresărilor, a salutului; respectarea regulilor de comportare în familie şi în societate; manifestarea dragostei, respectului faţă de alte persoane, empatie, prezentarea cauzelor situaţiilor de risc pentru dezvoltarea copiilor;
- *la nivel de integrare*: elaborarea unui scenariu al unei acţiuni (şezători, sărbători, ieşire în natură) cu familia; elaborarea regimului zilei în familie; elaborarea unui plan de acţiuni în cadrul familiei; elaborarea unui plan de soluţionare a conflictelor în familie; respectarea regulilor de convieţuire în familie; elaborarea unui plan de soluţionare a situaţiilor de risc pentru dezvoltarea copiilor.

Curriculumul de consiliere a părinţilor conţine: descrierea particularităţilor etnice ale familiei; identificarea continuităţii generaţiilor în educaţie; caracterizarea cu argumente a etnopedagogiei familiei; descrierea funcţiilor familiei din perspectiva populară; caracterizarea rolului părinţilor şi bunicilor în educaţia copiilor; descrierea particularităţilor de vârstă şi individuale ale copiilor; conceperea, identificarea şi caracterizarea mediului etnic al copilului; conceptualizarea colaborării dintre şcoală şi familiei în educaţia populară; explicarea valorilor „cultul mamei", „cultul strămoşilor", „cultul familiei", „cultul mândriei naţionale" şi rolul acestora în educaţie; conştientizarea caracterului firesc, permanent al educaţiei, începutul timpuriu al educaţiei, caracterul experienţei populare în educaţie, caracterul complex al educaţiei populare, caracterul de improvizare în educaţie; identificarea valorilor populare ale educaţiei: ştiinţa/cunoştinţe, arta/frumosul, religia/credinţa, educaţia/dragostea; caracterizarea particularităţilor de gen şi comportare a băieţilor şi fetiţelor; relatarea despre conduita părinţilor, sentimentelor lor faţă de copii; descrierea rolului şi funcţiilor tatălui şi ale mamei ca modele de educaţie; comentarea chipului părinţilor şi al copiilor redat în diferite opere de artă; identificarea numelui, prenumelui, vârstei şi

adresei bunicilor; explicarea noţiunilor de arbore genealogic, neam, Patrie; stabilirea legăturilor între străbunici, bunici, părinţi, nepoţi; compararea casei bunicilor cu casa părinţilor lor; elaborarea unui plan de ajutorare al bunicilor; reproducerea sfaturilor, poveştilor auzite de la bunici; identificarea rolului generaţiilor în educaţie; explicarea şi respectarea regulilor de comportare şi convieţuire în familie; reproducerea diferitelor forme de salut, răspuns la salut, adresare, rugăminte, aluzie; folosirea adecvată a formulelor de politeţe: poftim, mulţumesc, vă rog, scuzaţi-mă, cu plăcere; compararea regulilor de comportare civilizată cu poruncile lui Dumnezeu; sărbătorirea tradiţiilor în familie; distingerea deosebirilor dintre regimul copiilor şi al adulţilor; respectarea regulilor de comportare civilizată; dezvoltarea la copil a motivaţiei succesului şi să-şi propună scopuri; conştientizarea importanţei sănătăţii şi a alimentaţiei raţionale pentru sănătatea familiei; respectarea condiţiilor care ne asigură ocrotirea sănătăţii şi a regulilor de igienă personală; identificarea unor elemente ale educaţiei morale; cunoaşterea şi aplicarea metodelor educaţiei pentru valorile morale; explicarea noţiunilor „axiologic" şi „ştiinţific" în contextul educaţiei pentru valorile morale; explicarea rolului altor instituţii (policlinica, grădiniţa de copii, şcoala, biserica) în viaţa familiei; comunicarea copiilor despre însemnătatea bisericii în cadrul familiei; conştientizarea rolului mass-media în viaţa de familie; indicare măsurilor luate în vederea înlăturării sancţiunilor; determinarea rolului familiei în educaţia copilului; cunoaşterea autorităţilor implicate în protecţia copilului; cunoaşterea principiilor care stau la baza activităţii de protecţie a copilului; identificarea sărbătorilor naţionale; descrierea semnificaţiei sărbătorilor naţionale în familie; definirea şi explicarea noţiunii de *etnic, naţional, general-uman, identitate etnică, eticheta naţională*; descrierea virtuţilor general-umane ale creştinismului; descrierea cu exemple a tradiţiilor-etichetă la români.

Sugestii metodologice

Activitatea educaţională cu părinţii este orientată către atingerea unor finalităţi care trebuie să fie conştientizate şi interiorizate de ambii subiecţi ai procesului (părinţi şi copii).

Realizarea tehnologiilor educaţionale se efectuează prin aplicarea metodelor interactive. Mai frecvent se aplică: observarea, convorbirea, diverse concursuri, intervievarea, problematizarea, cooperarea, studiul de caz, dar şi povaţa, rugămintea, îndemnul, aluzia.

Selectarea şi utilizarea metodelor este condiţionată de obiectivele activităţii, modulul, conţinutul, mijloacele şi metodele ce conduc spre motivaţia, inspiraţia, creativitatea educatorului în formarea competenţelor.

Evaluările formativă şi sumativă se vor realiza prin intermediul diferitor metode (orale, scrise, practice). În procesul activităţilor se pot aplica evaluări de tipul eseurilor, schiţelor, modelelor. Evaluarea obiectivelor preconizate este posibilă prin aplicarea strategiilor de tip expozitiv-euristic, algoritmizat. Accentul se va axa pe îmbinarea adecvată a metodelor clasice cu cele moderne. Educatorii pot utiliza diverse căi de formare a părinţilor: autocorectarea sau corectarea reciprocă; autoaprecierea vegheată; aprecierea reciprocă; aprecierea obiectivă a personalităţii şi estimarea propriei personalităţi (autoestimarea) [7, p.33-34].

Bibliografie

1. Avram I. Etnopedagogie aplicată: formarea orientărilor axiologice la preşcolarii mari. Cluj-Napoca: Eurodidact, 2006. 183 p.
2. Baciu S. Perspective curriculare etnopedagogice. Chişinău: Univers Pedagogic, 2007. 103 p.
3. Badea E. Caracterizarea dinamică a copilului şi a adolescentului (de la 3 la 17/18 ani) cu aplicaţie la fişa şcolară. Bucureşti: Editura Tehnică, 1997. 203 p.
4. Chirilenco S., Cutasevici A. Ghid pentru perfecţionarea modalităţilor de evaluare iniţială a copiilor. Chişinău: Epigraf, 2005. 128 p.
5. Cuzneţov L. Curriculum. Educaţia pentru familie. Chişinău: Editura Museum, 2004. 280 p.
6. Silistraru N. Etnopedagogie. Chişinău: Centrul Ed. al USM, 2019. 269 p.
7. Vrăşmaş E. Consilierea şi educaţia părinţilor. Bucureşti: Aramis, 2002. 176 p.

CZU: 37.046.12:028

LECTURA DE PLACERE ÎN CLASELE PRIMARE DE LA TEORIE LA EXEMPLE DE BUNE PRACTICI

Tatiana CREȚU, Gimnaziul Nr. 102

Criticul şi istoricul literar francez É. Faguet definea cartea ca fiind „o mică mobilă a minţii noastre, motorul spiritului, unealta care vine în ajutorul lenei de-a gândi, a insuficienţei noastre, cum şi a bucuriilor sufletului".

Cartea, ca obiect cultural, începe să-şi piardă importanţa şi impactul asupra noii generaţii din cauza noilor alternative aparent mult mai atractive şi, în orice caz, mult mai comode, care tind să capteze atenţia celor dispuși să facă un efort mult mai redus și să ajungă mai rapid la un rezultat.

Ne îndreptăm spre o civilizaţie a văzului, spre o civilizație a imaginii. Secole de-a rândul scriitori cunoscuți s-au străduit să cizeleze cuvântul, să-l facă să comunice o bogăţie de gânduri şi sentimente, iar astăzi totul se reduce mai ales la semne, la simboluri, la imagini. Abordarea lecturii unei cărți tipărite poate fi neatractivă, poate fi ceva banal, gândind din perspectiva noii generaţii născute în era digitală, care foloseşte cu dexteritate mijloacele IT. De aceea, lectura cărţilor în format electronic (e-books) este mai interesantă şi mai potrivită pentru preocupările elevilor din treapta primară [1].

Lectura de plăcere – este situația ideală și perfectă, fără recompensă materială, o poveste despre puterea cuvintelor de a crea lumi, o călătorie pe care o faci cu bucurie și pe care o împărtășești cu mare drag apropiaților. Învățătorii sunt în permanență preocupați să găsească noi modalităţi prin care lectura să redevină o preocupare constantă a elevilor, pentru ca și lectura recomandată să se bucure de plăcerea unui cititor în curs de a deveni pasionat.

Formarea unei atitudini pozitive faţă de lectură reprezintă unul dintre obiectivele cele mai importante ale cadrelor didactice. În activitatea sa învățătorul urmărește formarea mai multor tipuri de motivații pentru lectură:

- *intelectuale*: prin care elevul descoperă structurile vieții, construcția cunoașterii, descoperirea interacțiunilor;
- *afective*: plăcerea de a descoperi și de a organiza, curajul, inițiativa;
- *socio-afective*: toleranța, spiritul pacifist [2].

A căuta o soluţie în formarea atitudinii positive faţă de lectură nu înseamnă a milita pentru cultura scrisă în defavoarea celei audiovizuale, ci a privi lucrurile din

perspectiva complementarităţii lor, mizând pe caracterul prioritar formativ al celei dintâi şi cel prioritar informativ şi comunicativ al celeilalte.

Trebuie să pornim de la ideea că elevul are nevoie de un ghid bun, care să îl ajute să păşească în lumea mirifică a cărţilor [3]. Cadrul didactic îndrumă paşii copiilor, în minunata lume a cărţilor, a textelor literare. El este cel care sensibilizează copilul, cel care îl conduce pe nesimţite pe drumul cunoaşterii. În clasa I, poveştile citite cu expresivitate de către învăţător pot stimula foarte uşor interesul copiilor pentru lectură. Cu atât mai mult dacă acestea sunt citite în bibliotecă sau într-un loc special amenajat din clasă. Povestea poate fi animată în unele momente de mimică şi de păpuşi mânuite de învăţătoare sau de copii. Mai târziu, copiii pot continua şi singuri acest exerciţiu de citire expresivă pentru colegii lor.

În perioada preabecedară se poate începe un exerciţiu de construire a unei cărţi, în mai multe etape: în prima etapă se organizează o activitate prin care elevii vor marca momentele povestirii: se citeşte începutul poveştii, apoi copiii sunt puşi să deseneze momentul întâmplat. Se continuă povestea şi tot aşa se ilustrează fiecare moment, astfel că, la sfârşit să avem o ilustrare a poveştii pe momente: primul desen ne arată locul şi personajele, al doilea începutul acţiunii ş.a.m.d. Desenele se capsează formând o cărticică ilustrată. În perioada abecedară ei pot marca litere pe imaginile desenate (de exemplu, pe cocoş litera c), urmând ca în perioada postabecedară să noteze sub fiecare desen o scurtă frază care descrie acel moment ilustrat. Mai târziu, în clasa a doua, ei vor dezvolta pe verso, pe spatele desenului fiecare idee, povestind astfel în scris întregul text. În scopul apropierii de carte ca de un obiect special se pot organiza activităţi interesante la bibliotecă. O astfel de activitate este cea de sortare a cărţilor dintr-o serie de materiale, cele care sunt cărţi, separate de cele care nu sunt cărţi. Apoi sortarea cărţilor după tip: cele care sunt cărţi de poveşti, de poezii, de colorat, cărţi de ştiinţe, albume, dicţionare, etc. Viitorul cititor are acum ocazia să observe diversitatea informaţiei pe care o oferă cărţile [4].

Acţiunile intreprinse cu biblioteca dau roade. Dintre acestea amintim:

- ✓ dimineți de basme si de poezie;
- ✓ medalionul literar consacrat aniversării unui scriitor;
- ✓ concursurile literare „*Recunoaşte personajul!”„Cine a spus*?”, „*Cărei poveşti aparţine imaginea?*”, „*Cel mai bun cititor sau recitator*!”;
- ✓ călătoriile imaginare pe hartă pe tema literara etc.

Un rol deosebit în stimularea interesului pentru lectură îl are înfiinţarea bibliotecii clasei. Rolul de bibliotecar poate fi îndeplinit pe rând, de elevii care au obţinut rezultate foarte bune la citire. Le putem cere elevilor să noteze cuvinte noi şi expresii artistice,

alcătuirea unor albume în caiete speciale sau chiar pe calculator pentru fiecare scriitor studiat sau cunoscut, cuprinzând date biografice şi aspecte esenţiale din opera lor sub formă de imagini şi citate, va stârni curiozitatea, interesul şi dragostea elevilor pentru lectură [5]. Urmează exerciţii care se pot desfăşura atât în bibliotecă, cât şi în sala de clasă: „*Găseşte cartea*!”- pe o masă sunt împrăştiate cărţi pentru copii. Sarcina copiilor este de a alege câte o carte, de exemplu, care are pe copertă animale sau care are în titlu o anumită literă (exerciţiu util în consolidarea literei la clasa I) sau care are un nume în titlu etc.

Un alt joc atractiv „*E cartea mea*!”, se poate face punând cărţile pe o masă cu titlurile la vedere. Fiecare elev îşi alege o carte. Învăţătorul citeşte o poveste care include titlurile cărţilor. În timp ce se citeşte, copilul care are cartea cu titlul respectiv o ridică. După exerciţiile efectuate, îl fac pe copil să ia cartea în mână, să o deschidă, să citească unele enunțuri. Exerciţiile au menirea de a stârni interesul copiilor pentru conţinutul cărţii- „*Ghici ce e în carte*”: fiecare copil îşi alege de pe masă o carte, apoi motivează alegerea acesteia şi face predicţii referitoare la subiectul cărţii. Aceste predicţii se consemnează, urmând a fi verificate de elev în timp ce va citi acea carte. O altă variantă: îi punem să citească prima pagină, pe cea de la mijloc şi pe cea de sfârşit, urmând ca ei să facă la fel, predicţii referitoare la conţinutul cărţii. Se mai pot introduce exerciţii de citire rapidă şi conştientă a unui fragment la prima vedere (elevul care a citit trebuie să formuleze o întrebare colegilor referitoare la conţinutul textului citit), după care copiii fac predicţii asupra cărţii sau textului [6].

Eseul de cinci minute se foloseşte, mai ales, în etapa de reflecţie, la sfârşitul lecturii, pentru a-i ajuta pe elevi să-şi adune ideile la tema cărţii şi pentru a le oferi celorlalţi o idee mai clară despre ceea ce au citit. Eseul de cinci minute reprezintă un adevărat feed-back.

Cineva /Dorea/ Dar/ Astfel - această strategie se constituie într-o schemă a naraţiunii: Cineva - este naratorul. Dorea - acţiunea pe care o face. Dar - este cauza care declanşează acţiunea. Astfel - este consecinţa, efectul a ceea ce se întâmplă. Această strategie îi ajută pe elevi să povestească un text.

Interviul despre lectură: 1. Ce ţi-a plăcut în această carte? 2. Ce nu ţi-a plăcut? 3. Ce ai simţit pe parcursul lecturii? 4. Cum a început textul? 5. Cum s-a terminat? 6. Ai anticipat finalul? 7. Care este conflictul poveştii? 8. Care sunt personajele? 9. Te recunoşti în vreunul dintre personaje? 10. Au fost personajele credibile? De ce da?/De ce nu? 11. Te poţi gândi la trei cuvinte prin care să descrii această carte? 12. Ce ai înţeles din această carte? 13. Care este punctul forte al cărţii? 14. De ce recomanzi cartea şi altora?

Scrisorile reprezintă scurte epistole pe care elevii şi le trimit între ei în timpul activităţii de lectură. Ei trebuie să noteze rapid şi concentrat impresiile de moment. Prin acest instrument se încurajează schimbul de impresii asupra unei cărţi. De asemenea ele pot fi scrise doar pentru a prezenta o carte cuiva. Sunt cazuri în care sunt scrise de către elevi şi adresate autorului (a cărui carte o citesc la un moment dat).

Jurnalul de lectură. Prin intermediul acestuia este încurajată exprimarea liberă a impresiilor, sentimentelor, trăirilor provocate de lectură, monitorizându-se propria înţelegere asupra textului citit. Un jurnal de lectură ar putea conţine: lista cărţilor citite de către elevi; lista cărţilor propuse de către învățător; consemnarea reflecţiilor pe marginea celor citite [7].

Cadrul didactic pentru dezvoltarea interesului copiilor pentru lectură de asemenea utilizează:

- citirea/povestirea incitantă: cadrul didactic trebuie să întrerupă lectura sau povestirea pe care o expune copiilor, într-un moment de maximă atractivitate, lăsându-i pe elevi să-şi imagineze continuarea întâmplării (lectura cu predicţii);
- recomandarea unor texte literare adecvate vârstei şi preocupărilor elevilor (nu se va da lista anuală la începutul semestrului, ci se vor stabili titluri pe 1,2 săptămani);
- va povesti incomplet momente ale unor naraţiuni, lăsand elevilor un semn de curiozitate în finalizarea întamplărilor;
- va caracteriza unele personaje, îndemnând elevii la căutarea independentă, prin lectură integrală, a locului acestora în naraţiune, a relaţiilor cu alte personaje;
- organizarea unor concursuri de recitări de poezii, ghicitori, finalizate cu recompense;
- desfăşurarea unor activităţi cultural-artistice, precum şi dramatizarea unor texte literare;
- alcătuirea unor albume sau a unor fişe bibliografice şi a unor fişe de lectură finalizându-se cu recompense de a ramâne fără teme pentru acasă pentru o zi;
- şezători literare, medalioane literare, prezentare de benzi desenate, poveşti audio sau video;
- întocmirea de portofolii cu cei mai cunoscuţi autori [8].

Dragostea pentru lectură nu se moşteneşte, nu se învaţă, ci se dezvoltă prin apropiere de lumea minunată şi sensibilă a cuvintelor potrivite.

"Oricărui copil mic îi face plăcere să se exprime, pentru ca aceasta îi dă bucuria de-a se simţi trăind; de aici se deduce necesitatea de a se da exprimării personale cea mai mare libertate şi de a o recunoaste drept cea mai instinctuală dintre manifestările

spontane: a vorbi, a face, a crea, a acţiona în toate domeniile, iată miezul pricipiului fundamental al pedagogiei - libera exprimare." (Pedagogia Freinet)

Bibliografie

1. Balotă N. Arta lecturii. Bucureşti: Editura Cartea Românească, 1978. 439 p.
2. Andrei M. Activități care promovează lectura. Simpozionul national: Importanţa stimulării interesului pentru lectura de plăcere la elevi. Cluj Napoca, p.14-17.
3. Braghiș M. Aspecte ale parteneriatului educaţional: deschidere spre formarea de competenţe la elevii de vârstă mică prin dezvoltarea interesului pentru lectură. Didactica Pro, nr. 5-6, 2012. p. 67-71.
4. Voicu G. Tehnici de stimulare a interesului pentru lectură. Școala argeșeană, 2015, p.17.
5. https://abcdidactic.net/2012/06/16/stimularea-interesului-pentru-lectura-a-elevilor-din-ciclul-primar
6. Antochi C. Modalități de realizare a activităților de lectură. Simpozionul national: Importanţa stimulării interesului pentru lectura de plăcere la elevi, Cluj Napoca, p. 17-21.
7. Budur L. Lectură de plăcere încotro? Simpozionul national: Importanţa stimulării interesului pentru lectura de plăcere la elevi. Cluj Napoca, p. 37-40.
8. https://corneliaviju.blogspot.com/2014/10/lectura-obiective-si-finalitati.html
9. Șerdean I. Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar. București: Editura Corint, 2007. 320 p.

CZU: 372.8811.135.1+821.135.1:373.3

STRATEGII DIDACTICE EFICIENTE ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR LECTORALE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ LA ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Silvia FEDOREȚ, învățătoare, grad didactic întâi
Liceul Teortic „Iulia Hasdeu''

Rezumat. Limba și literatura română este disciplina de bază care asigură succesul școlarului mic și integritatea acestuia socială. Problema care apare în fața profesorului este de a găsi strategii didactice eficiente pentru a realiza cerințele curriculare și de a-l ajuta pe elev să-şi construiască un sistem propriu de valori, prin formarea abilităţilor necesare de muncă intelectuală. Astfel de strategii didactice sunt: Agenda cu notițe paralele, Cubul, Jocul de rol, Copacul ideilor.

Summary. Romanian language and literature is the basic discipline that ensures the pupils' school success and their social integrity. Thus, the problem that arises before the teacher, is to find the optimal way to achieve curricular requirements by applying different interactive teaching strategies. One of the skills that the pupils must possess is the reading competence because the ability to perceive the read message, necessary for future intellectual activities, has its legal place in the educational frame. Reading the various texts and interpreting them is a certain prerequisite for the accumulation and processing of the received information. In this context, I pay particular attention to the selection of effective teaching strategies in the training of school pupils at Romanian language and literature classes. I would like to mention some of them: Agenda with parallel notes, Role play, Guided discussion and The cube.

Cuvinte–cheie: curriculum, elev de vârstă școlară mică, competențe lectorale, valențe estetice, lectura conștientă.

Limba și literatura română constituie disciplina de bază care asigură, înainte de toate, succesul școlar și integritatea socială a elevului. Astfel, problema care apare în fața învățătorului este de a găsi calea optimă de atingere a cerințelor curriculare prin aplicarea strategiilor didactice interactive. Sloganul *Să educăm cititori reflexivi* cadrează perfect cu unele dintre competențele specifice disciplinei -C2. *Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare*. și C6.- *Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură*. [3, p. 23], care derivă din idealul educațional, competențele-cheie transversale și competențele transdisciplinare pentru treapta primară de învățământ. Capacitatea *de a percepe mesajul citit*, necesară pentru activitățile intelectuale ulterioare, își are locul legal în trama educațională. Lectura diverselor texte și interpretarea lor constituie o premisă sigură pentru acumularea și procesarea informației: elevul care înțelege la lectură textul și poate sistematiza

informația receptată are șansa de *a prinde* mai ușor orice gen de materie școlară. De asemenea, lectura și înțelegerea textelor este o parte din formarea lingvistică și literar-artistică, întrucât asimilarea unităților noi ale lexicului prin descifrarea lor în interiorul textului, introducerea acestor unități în vocabularul activ și dezvoltarea simțului limbii creează un vorbitor elevat, cult, capabil să înțeleagă sensul unui cuvânt în context sau să decodifice expresii utilizate de alții. Cât privește C6. - *preferințe pentru lectură*, selecția de texte propuse sau recomandate trebuie să aibă nu numai valoare educativă, prin problematică, mesaj, exemple promovate, dar și să corespundă unor standarde de calitate estetică. În cazul când competențele menționate nu sunt dezvoltate/ formate, întreg procesul educațional poate eșua. Cum ar învăța la *Științe* un copil care nu citește fluent și conștient sau cum ar înțelege o problemă de matematică, dacă nu știe să citească? În acest context, acord o atenție deosebită selectării ***strategiilor didactice eficiente în formarea competențelor lectorale la elevi în cadrul orelor de limba și literatura română.***

Luând în consideraţie diverse valenţe estetice pe care le comportă un text literar, apare întrebarea: ***Cum*** îi ajutăm pe elevi să descopere aceste valenţe estetice, şi nu doar? Este important să-l ajutăm pe școlarul mic să-şi contruiască un sistem propriu de valori prin formarea abilităţilor necesare de muncă intelectuală. Or, măiestria pedagogului se manifestă atunci când sistemul de valori format nu rămâne doar la nivel de teorie în mintea copilului.

În cele ce urmează, mă voi opri doar asupra câtorva strategii didactice care, după cum o demonstrează experienţa la clasă, au *,,un grad deosebit de înalt de aplicabilitate în procesul de formare a competenţelor lectorale."* [1, p. 156]. De exemplu, la studierea textului *Copacul se ține cu rădăcinile* după Aurel Scobioală, clasa a II-a, am aplicat tehnica ***Agenda cu notițe paralele*** [2, p. 15]. Elevii au citit independent textul și au selectat un singur gând/ citat care l-a impresionat, fixându-l în prima rubrică a tabelului. Timp de 5-7 minute, elevii completează a doua rubrică, argumentând opţiunea.

Citatul	Comentariul/Argumentul
Copacul se ține cu rădăcinile, iar omul - cu neamurile.	

La expirarea timpului rezervat, îi ascult pe elevi pentru a mă documenta asupra alegerii făcute și solicit comentariile în ordinea apariției în text a gândurilor extrase.

Pentru a facilita elaborarea argumentelor, mai ale,s la prima aplicare a tehnicii, formulez câteva întrebări, vizând esența textului:

a) Cine reprezintă rădăcinile tale (copilului)?

b) *Toți oamenii au rădăcini?*
c) *Din ce cauză copacul se ține cu rădăcinile, iar omul – cu neamurile?*
d) *Cu cine este asemănat copacul?*

Dacă mai mulți elevi au preferat același pasaj, ceea ce este firesc pentru textul dat, le ofer tuturor doritorilor posibilitatea să citească *notele din agendă*. După ce instruiții citesc argumentele, ghidez discuția spre alegerea enunțului care denotă ideea centrală a textului, fără a pierde și oportunitatea de a elabora planul simplu de idei.

O altă tehnică, pe care am utilizat-o la interpretarea textului, a fost ***Jocul de rol***. Elevii au primit sarcina: *Imaginează-ţi că îl* ***vezi*** *pe Stănică lângă nucșorul cel tânăr. Discuți cu el. Ce l-ai întreba? Explică-i, de ce trebuie să avem rădăcini trainice.* După joc, pentru a realiza *transferul de valori* la propria experiență, *învățând pentru viață,* apelez la ***discuția ghidată***, prin întrebările:

- *S-a întâmplat vreodată să-ți fie frică? Când? Din ce cauză?*
- *Cum ai procedat în asemenea situaţii?*
- *Cine te-a susținut și te-a ajutat?*

O altă metodă, care poate fi utilizată la dezvoltarea competenței lectorale, este ***Cubul.*** De exemplu, la studierea textului *La Grădina Zoologică* după M. Sorescu, clasa a II-a, elevii, în baza lecţiei reactualizate anterior, vor desfăşura o activitate în grup, pentru a-i învăța să lucreze pe text și cu textul. Pentru aceasta, propun elevilor ***cubul*** [2, p. 41] cu sarcinile:

Grupul I. **Descrie,** în 5 rânduri, o grădină zoologică, numind animalele *găzduite*.

Grupul II. **Compară** viaţa animalelor din zonele calde cu viaţa animalelor din zonele reci.

Grupul III. **Analizează** propoziţia: *Elefantul, care vă priveşte ursuz, e întrebuinţat în loc de troleibuz.*

- De ce poate fi ursuz elefantul?
- În ce fel poate fi întrebuinţat elefantul pe post de troleibuz?

Grupul IV. **Asociază** fiecărui animal o culoare care să-i exprime starea de spirit descrisă în text, desenându-l cu această culoare.

Grupul V. **Aplică.** Realizează un dialog dintre lup şi un copil, din patru replici, utilizând propoziţiile din text: *Rogi lupul să te ia puţin în cârcă şi, când acolo, te mănâncă. Ca pe Scufiţa Roşie te-ar mânca, cuşca de l-ar lăsa.*

Grupul VI. **Argumentează.** Propune două argumente *Pro/ Contra* pentru afirmația: *Animalele din grădina zoologică trăiesc în captivitate.*

După ce toate echipele şi-au îndeplinit sarcinile, prezintă colegilor produsul muncii lor.

Pentru fixarea noţiunilor şi realizarea feed-back-ului, fiecare copil completează independent fişa *Copacul Ideilor,* alcătuind propoziţii despre *lumea necuvântătoarelor*, aplicând informaţiile descoperite în urma analizei textului şi din comunicările grupurilor.

Înţelegerea deplină a mesajului unei opere literare, trăirea emoţiilor pe care le declanşează e posibilă atunci când elevii sunt iniţiaţi în tehnica *lecturii conştiente* a textului şi a condiţiilor care să le solicite şi să le dezvolte gândirea, competenţa de a comunica ceea ce gândesc şi dorinţa de a citi. Formarea competenţei lectorale, prin realizarea practicii raţionale şi funcţionale a limbii, are un rol deosebit în dezvoltarea unui caracter integru al elevilor, facilitând accesul la valorile culturale ale umanităţii.

Bibliografie

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraş-Postică V., Lîsenco S. Formare de competenţe prin strategii didactice interactive. Chişinău: Centrul Educaţional Pro Didactica, 2008, p. 156.
2. Cărtăleanu T., Cosovan O. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. Chişinău: Pro Didactica, 2003.
3. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chişinău, 2018.

CZU: 372.8811.135.1+82.135.1

ASPECTE METODOLOGICE DE ÎNVĂȚARE A FABULEI

Olga FILEACOV, învățătoare, grad didactic întâi,
Liceul Teoretic *„Miguel de Cervantes”*

Rezumat. Fabula fiind o poveste din viaţa reală, oferă un material bogat pentru dezvoltarea valorilor morale ale elevilor. Citirea ei necesită, în general, tonul unei vorbiri curente și se necesită folosirea procedeului citirii pe roluri. Este structurată din două părți: conținutul și morala.
Cuvinte-cheie: fabulă, structură, caracteristici, valori morale.

Curiculum național: Învățământul primar, disciplina limba și literatura româna constituie reperul principal, documentul reglator pentru proiectarea personalizată a activității didactice la clasă. Una dintre competenţele specifice disciplinei limba şi literatura românî în învăţământul primar este *Receptarea textelor literare şi nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conştientă, cursivă și expresivă*, care include și învățarea textului epic, fabula, fiind îndrăgită de către elevi [1].

Fabula, ca specie clasică, este una din principalele manifestări satirice şi polemice din zona comicului în perioada de constituire a literaturii noastre moderne. Asfel, fabula este o sursă de abundență pentru interpretare, formare în analize literare și oferă, de asemenea, o bază solidă pentru formarea orientărilor morale și valorice în procesul educațional.

Mulți cercetători se concentrează în principal pe latura didactică a fabulei, despărțindu-se de trăsăturile sale artistice, proprietățile lumii sale poetice și semnificația fabulei în literatura mondială. Posibilitățile potențiale de a studia fabulele la școală constau în aspectul sociocultural al tradiției fabulei, în studierea fabulelor în spațiul culturii globale [3, p.15].

Predarea fabulei urmăreşte obiective educative şi formative complexe, având astfel o deosebită valoare semnificativă, prin contribuţia adusă la educarea intelectuală, morală şi estetică a copilului.

Prin intermediul fabulei, copiii îşi lărgesc orizontul de cunoaştere, îşi precizeză şi-şi îmbogăţesc reprezentările despre fiinţe, lucruri, aspecte legate de muncă [2].

Ea face posibilă dezvoltarea limbajului, îmbogăţirea vocabularului cu cuvinte şi expresii literare: *comparaţii, personificări*, etc.

O problemă de ordin metodologic este modul cum trebuie să se dezvăluie alegoria. De aceea este necesar ca, în studierea fabulei, imaginile trebuie tratate ca imagini reale şi nu alegorice.

O altă problemă metodologică este în legătură cu morala şi învăţătura. Se cere o deosebită atenţie în sensul ca discuţiile să nu cadă pe panta „moralizării'' uscate, forţate. Discuţiile cu elevii trebuie astfel purtate încât să sublinieze viciul condamnat: *minciuna, îngânfarea, lenevia.*

O mare importanţă o are aici şi caracterizarea personajelor şi citirea pe roluri. Fabula oferă un material bogat pentru munca de „şlefuire" a vocabularului elevilor: *expresii plastice, inversiuni din limba populară*, etc.

Fabula este o operă epică, în versuri sau proză, în care prin intermediul unor necuvântătoare personificate se prezintă defecte omeneşti, cu scopul de a fi îndreptate.

Fabula este o specie a genului epic, în versuri sau în proză, în care persoanajele sunt animale, plante sau obiecte puse în situaţii omeneşti prin intermediu cărora autorul satirează vicii şi defecte cu scopul de a le întrepta [2].

Fabula este alcatuita din povestirea alegorica si morala. Ca orice fabulă se întâlneşte o primă parte narativă alegorică (*Fig. 1.*), în care sunt relatate întâmplările, dar, narațiunii, ca mod de expunere predominant, i se adaugă și dialogul, care imprimă o anumită vioiciune şi naturalețe întregii acțiuni.

Totodată, acest mod de expunere, precum şi unele scurte secvențe descriptive au menirea de a evidenția trăsăturile specifice ale personajelor.

Acest fapt, reliefează însușirile personajelor, care este esențialul în fabulă, întrucât autorul își propune să critice anumite defecte omenești întruchipate de personaje. Astfel, se realizează și o altă trăsătură a fabulei, caracterul ei satiric și moralizator, căci scriitorii urmăresc ca, printr-o atitudine critică, să îndrepte anumite trăsături de caracter negative, să transmită unele învățăminte.

Așa se explică faptul că fabula conține și o a doua parte (*Fig. 1.*), mult mai redusă decât cea narativă, numită morală, care este așezată, de obicei, la sfârșit.

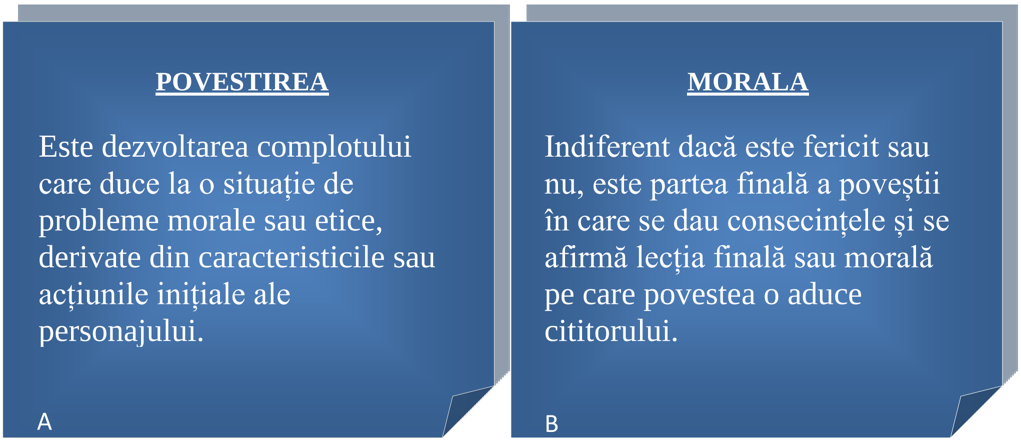


Fig. 1. Structura fabulei

Cele două părți ale fabulei - *narațiunea alegorică* și *morală* - se află într-o strânsă legătură, căci morala, pe care se pune accentul, este o concluzie a întregului discurs, iar narațiunea este veșmântul care o pune în relief.

Conceptul „***narațiune***” provine de la lat. „*narratio*”, fr. „*narration*” care înseamnă povestire, istorisire, diegeză [3].

Naraţiunea este un mod de expunere specific genului epic care constă în relatarea unei întâmplări, într-o anumită succesiune logică a faptelor, plasată în timp și spațiu. Narațiunea poate fi:

- ➢ de tip *obiectiv* (relatarea aparține unui narator impersonal, detașat de lumea personajelor, iar narațiunea se relatează la persoana a III-a);
- ➢ de tip *subiectiv* (relatarea aparține unui narator care este în egală măsură și personaj, drept pentru care narațiunea se realizează la persoana I). Claritatea moralei depinde, în foarte mare măsură, de claritatea firului epic, de măiestria cu care autorul știe să întruchipeze prin personajele sale anumite tipuri umane [2, p.10].

Structura narativă a genul epic, reprezintă un subiect organizat în momente ale subiectului (*Fig. 2.*).

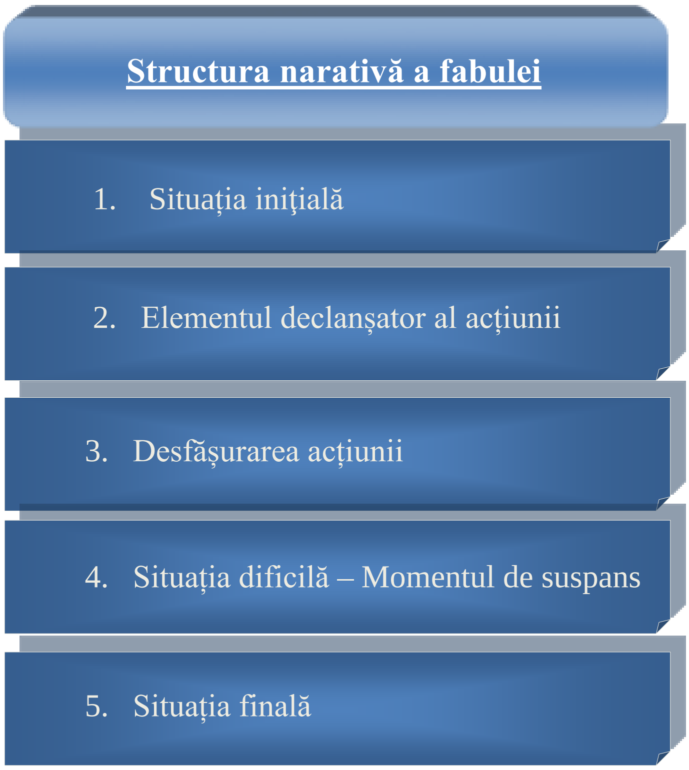


Fig. 2. Structura narativă a fabulei

- *Situația inițială* (expoziţiune): partea introductivă a operei literare, în care se precizează locul, timpul şi împrejurările în care se desfăşoară acţiunea;
- *Elementul declanșator al acțiunii* (intrigă): moment care declanşează acţiunea generând o perturbare a situaţiei iniţiale;

- *Desfăşurarea acţiunii*: succesiunea întâmplărilor şi evenimentelor declanşate de intrigă, care formează succesiunea epică imaginată de scriitor;
- *Situația dificilă*: momentul de suspans (punct culminant), momentul în care tensiunea creată între personajele operei atinge pragul cel mai înalt;
- *Situația finală* (deznodământ): finalul acţiunii, soluţia pe care o oferă autorul pentru rezolvarea conflictului declanşat prin intrigă [4].

Ca oricare alt text literar din literatura română, fabula poseda nişte *caracteristici*, fiind reprezentate în Fig.3.

Caracteristicile fabulei

- Fabula este un text literar narativ de mică întindere; are narator, acţiune şi personaje;
- Locul şi timpul sunt vagi, întărind ideea că asemenea fapte se pot petrece oriunde şi oricând;
- Povestirea oricărei fabule este scurtă, concentrată, are puţine personaje, de obicei două personaje care se află în opoziție;
- Personajele sunt alese cu măiestrie, încât să redea cât mai fidel trăsăturile unui anumit tip uman;
- Prin umor, ironie, autorul urmăreşte provocarea hazului, a bunei dispoziţii, dar şi criticarea, ridiculizarea anumitor năravuri;
- Fabulele au rol instructiv, educativ (moralizator), scopul lor este de a îndrepta defectele omeneşti;
- Morala poate fi explicită sau implicită:
  - Morala explicită se află în text, aşezată fie la început, fie la sfârşitul naraţiunii;
  - Morala implicită trebuie dedusă de către cititor din întâmplarea relatată.

Fig. 3.

Personajele fabulei sunt animale, obiecte, lucruri inzestrate cu însuşiri omeneşti.

Prin intermediul personajelor – animale, lucruri, plante – puse în situații omenești și având trăsături specifice oamenilor, critică greșelile și defecte, cu scopul de a le îndrepta. Acest fapt, reliefarea însușirilor personajelor, este esențial în fabulă, întrucât autorul își propune să critice anumite defecte omenești întruchipate de personaje.

Animalele, păsările, plantele, obiectele din fabulă (într-un cuvânt - personajele fabulei) reprezintă o anumită trăsătură de caracter în deplină concordanță cu concepția pe care fabulistul o are despre fiecare dintre ele. Astfel, trăsătura reprezentată de iepure

este *teama*, cea prezentată de vulpe este *șiretenia*; lupul este *lacom,* leul este *puternic și abuziv,* la fel ca elefantul, boul este *prostănac*, dar și *arogant* etc.

Categoria estetică utilizată în fabulă este *comicul*, care se întâlnește într-o diversitate de forme - umor, satiră, ironie - având ca scop provocarea bunei dispoziții și a hazului, dar și o atitudine critică față de cei doi ipocriți, lacomi, proști, infatuați etc. Astfel, se realizează și o altă trăsătură a fabulei, caracterul ei satiric și moralizator, căci scriitorii urmăresc ca, printr-o atitudine critică, să îndrepte anumite trăsături de caracter negative, să transmită unele învățăminte [5].

Predarea-învățarea acestei specii e importantă din perspectiva faptului că ea deține multiple resurse de formare a competențelor de vorbitor și cititor conștient și coerent la etapa claselor primare și de dobândire a unor calități umane necesare elevilor la nivel de gândire și comportament specific vârstei.

Așadar, o perspectvă didactică eficientă, în acest plan, oferă învățarea (inter)activă, întrucât, pe de o parte, permite învățătorului să-și aplice facultățile proprii, inovative în crearea unor „*ambianțe interactive și medii de învățare activizante și creative*”, care să permită angajarea activă a elevilor în propria cunoaștere, să-i provoace la discuție, la colaborare, făcându-i „să se întrebe, să asculte, să scrie, să citească, să rezolve, să aplice, să simuleze, să cerceteze, să propună, să soluționeze, să descopere, să problematizeze ș.a.m.d” [6], într-un cuvânt, se asigură condițiile pedagogiei centrate pe elev.

Învățătorul însă obține un câmp larg și interesant de activitate educațională, elaborând situații de învățare stimulativ, activizant, interactiv și dinamic, căci învățarea (inter)activă se întemeiază pe o motivație intrinsecă și pe dorința de a cunoaște, de a se confrunta cu situații reale de viață, de a-și expune liber ideile, propunerile, de a căuta soluții interesante și efective.

Domeniul responsabil de activitate conceptuală și aplicativă a învățătorului la disciplina limba și literatura română, în vederea dezvoltării personalității elevului din clasele primare prin formarea de competențe de comunicare și de receptare (lectură, audiere, povestire și scriere) a operelor artistice, este elaborarea didactică pertinentă a lucrului cu textul literar.

Realizarea acestui deziderat didactic l-am conceput prin elaborarea unui parcurs didactic ce angajează plenar elevul din clasele primare în procesul de receptare a fabulei ca eveniment-spectacol. În acest scop, am formulat patru enunțuri generice – coordonate didactice, fixate pe postere: [2, p.412]

Eu în întâmpinarea fabulei;

Eu în lumea fabulei;

Eu în dialog cu personajelele și naratorul fabulei;

Eu, povestitorul fabulei, pe care le schimb în funcție de etapa realizării.

Elevii, din clasa a IV-a, au manifestat, la studierea textului, anumite capacități de a recepta și a produce texte orale și scrise, nu numai prin cuvinte, ci și prin desene sau mișcări coreografice. Pentru a asigura ritmul de dezvoltare a competenței de comunicare prin diverse limbaje reprezentative și sonore, atât de accesibile elevilor claselor primare, am intenționat să eficientizez procesul de predare-învățare a fabulei. [5].

Sunt binevenite aici lecturile fabulelor de către învățător, care să impresioneze și să faciliteze receptarea fabulei de către elevii săi, precum și utilizarea desenelor reprezentative, a exercițiilor de scriere care să asigure întreaga arie a deprinderilor integratoare ce le dobândesc elevii claselor primare.

Receptarea fabulelor se poate realiza eficient, aplicând sarcini ce asigură lectura din plăcere, lectura cognitivă, lectura explicativă, lectura dramatizată ca etape evidente ale receptării comprehensive și interpretative.

În cadrul lecției, asigur prima întâlnire impresionantă cu fabula, urmărind două obiective principale:

a) facilitarea înțelegerii mesajului ei și a alegoriei personajelor;
b) modelarea orizontului de așteptare al elevilor prin apropierea de fragmentul de viață din fabulă, de problematică ei.

Anticipez relevarea conținutului prin discuția liberă ghidată, selectând o temă ce se află în relație cu mesajul fabulei și angajând, la această etapă, cuvinte-cheie din text.

***<u>Lectura explicativă a fabulei</u>*:**

- Conversaţia pregătitoare (explicându-se cuvintele care ar îngreuna înţelegerea fabulei la prima lectură);
- Citirea fabulei de către învățător şi apoi de către elevi;
- Intuirea ilustraţiilor fabulei studiate;
- Conversaţie generală care prevede următoarele teme: caracterizări elementare, delimitări-idei principale, citire selectivă;
- Povestirea fabulei de către elevi;
- Găsirea analogiei din viaţă şi descoperirea sensului alegoriei;
- Citirea expresivă a fabulei;
- Citirea pe roluri.

Una din problemele de ordin metodic este modul cum trebuie să se dezvăluie alegoria fabulei. Este un proces intellectual destul de complex pentru elevi. Este dificil pentru un copil care are încă puţină experienţă de viaţă să înţeleagă trecerea diferitelor

însuşiri de la animale la om. Pe de altă parte, o astfel de activitate de transpunere, care reclamă un efort de analiză, abstractizare, generalizare, micşorează impresia produsă de imaginile fabulei. Concluzia care se desprinde este că, în studierea fabulei, imaginile trebuie tratate întâi ca imagini reale şi nu alegorice [8].

O altă problemă metodică este în legătură cu morala şi învăţătura, în ceea ce priveşte evidenţierea moralei fabulei. Se cere o deosebită atenţie în sensul ca discuţiile să nu cadă pe panta *"moralizării"* uscate, forţate [10].

Discuţiile cu elevii trebuie astfel purtate, încât să sublinieze viciul condamnat: minciună, îngâmfare, lipsă de loialitate. O contribuţie importantă în această problemă o aduce caracterizarea personajelor pe baza faptelor lor.

Bibliografice

1. Curriculum național: învățământul primar. Chișinău, 2018.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Ch., 2018.
3. Ţichindeal D. Fabule şi morainice învăţături. Ediţie îngrijită şi prefaţată de Virgil Vimilescu. Timişoara: Editura Fada, 1975.
4. https://concepto.de/fabula-2/
5. https://www.caracteristicas.co/fabula/
6. https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0a65635a3ac79a4c53b89421206c27_0.html
7. https://crispedia.ro/originea-fabulei/
8. https://ro.wikipedia.org/wiki/Fabul%C4%83
9. https://didactic.ro/materiale-didactice
10. https://portal.ctc.nva.ro

CZU: 37.042:373.3

APTITUDINEA PEDAGOGICĂ – DIMENSIUNE DE AUTOREALIZARE A PERSONALITĂŢII PROFESORULUI CLASELOR PRIMARE

Valentina FLUIERAR, asistent universitar
Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, UST

Activitatea pedagogică reprezintă una dintre cele mai importante şi complexe activităţi umane, care răspunde unui ansamblu de nevoi sociale fundamentale ce vizează educaţia şi formarea elevilor. Exigenţele faţă de profesorul claselor primare implică un efort permanent de optimizare şi actualizare a activităţii didactice, solicită un şir de calităţi vocaţionale şi o puternică forţă de stimulare a elevilor mici. Valorificarea optimă a resurselor psihologice şi sociale ale personalităţii profesorului claselor primare asigură transferul informaţional, organizaţional şi motivaţional necesar realizării eficiente a procesului de învăţământ. Configurarea profilului profesorului de succes cuprinde un ansamblu de acţiuni şi operaţii specifice, care diferă de cele implicate în desfăşurarea altor forme de activitate umană şi se datorează unor aptitudini speciale intercorelate – aptitudini pedagogice.

Aptitudinile reprezintă „un ansamblu de însuşiri de ordin instrumental-operaţional, care îi diferenţiază pe oameni în ceea ce priveşte randamentul cantitativ şi calitativ, precum şi maniera de desfăşurare a diferitelor activităţi” [5, p. 48]. La nivel funcţional, aptitudinea poate fi analizată şi evaluată după indicatorii comportamentului acţional: rapiditate, volum, precizie, originalitate, eficienţă. Configuraţia proceselor psihice implicate în funcţionarea aptitudinilor se raportează la predispoziţiile personalităţii şi la particularităţile ce vizează analizatorii, organele de reacţie, dinamica activităţii nervoase superioare, relaţionarea dintre cele două sisteme de semnalizare etc.

Raportarea aptitudinii la structura activităţii pedagogice scoate în evidenţă elementul distinctiv determinat de specificitatea înaltei abilități cu privire la valorificarea practică a potențialului vocaţional existent al profesorului.

Aptitudinea pedagogică reprezintă „o abilitate psihologică specială, dezvoltată îndeosebi de actorii educaţiei din perspectiva unor raporturi necesare cu capacitatea umană” [2, p. 141]; „un ansamblu de însuşiri ale personalităţii educatorului care-i permit să obţină maximum de rezultate în orice împrejurare, în orice clasă” [1, p. 199]. Funcţia generală a aptitudinii pedagogice constă în valorificarea optimă a celor mai importante resurse psihologice şi sociale ale personalităţii profesorului.

Aptitudinea pedagogică poate fi tratată ca o capacitate pedagogică reală sau virtuală, realizabilă în diferite contexte, implicând interdependenţa mai multor tipuri de competenţe: psihomorală; profesional-ştiinţifică; psihopedagogică; psihosocială. Păun E. afirmă că „pentru exercitarea profesiei didactice sunt necesare competenţe de ascultare, de comunicare, de gestionare a conflictelor, de cooperare profesională” [6, p. 153].

În manifestarea sa, aptitudinea pedagogică presupune un grad înalt de flexibilitate în plan comportamental, tradusă în capacitatea profesorului de a-şi adapta acţiunile în funcţie de cerinţele contextului educaţional. Astfel, „dacă situaţia educativă solicită solide cunoştinţe de specialitate, ponderea în intervenţia cadrelor didactice o va deţine competenţa ştiinţifică, dacă solicită priceperea de a transmite anumite cunoştinţe şi de a forma anumite capacităţi psihointelectuale, ponderea în intervenţie o va deţine competenţa psihopedagogică, iar dacă solicită capacitatea de relaţionare afectivă cu elevul şi grupul de elevi, ponderea o va deţine competenţa psihosocială” [5, p. 48].

Astfel, structura generală de funcţionare a aptitudinii pedagogice este obiectivată la nivelul competenţei profesorului, care concentrează trei categorii de capacităţi pedagogice operaţionale: „capacitatea raportării la realitatea educaţională cu mijloace specifice inteligenţei; capacitatea cunoaşterii şi abordării elevului ca realitate educaţională complexă, determinată cognitiv şi noncognitiv; capacitatea convertirii pedagogice a informaţiei de specialitate în valori formative pozitive receptate, interiorizate şi aplicate de elev în contexte pedagogice şi sociale deschise, multiple” [2, p. 142].

Coordonatele structurale care oferă posibilitatea organizării şi desfăşurării adecvate a cercetării aptitudinii pedagogice vizează: „procese şi funcţii psihice; nivelul de funcţionalitate a proceselor şi funcţiilor psihice; modul de organizare a acestora în substructuri, corespunzător structurii activităţii externe a subiectului; modul de organizare şi funcţionalitate a componentelor proprii aptitudinii pedagogice ca formaţiune psihologică complexă; relaţiile dinamice dintre componente (compensare, transfer, generalizare etc.); comportamentul eficient al cadrului didactic” [5, p. 45-46]. Prin această ultimă afirmaţie se evidenţiază că aptitudinea pedagogică se formează şi se perfecţionează în cadrul activităţii pedagogice şi solicită un anumit nivel de dezvoltare şi funcţionalitate a proceselor şi funcţiilor psihice ale profesorului. Organizarea şi structurarea acestora în conformitate cu modelul diverselor acţiuni pedagogice conduc la elaborarea unor modele generalizate de influenţă pedagogică, cu posibilităţi de transfer de la o situaţie la alta.

Aptitudinea pedagogică constituie principalul factor care condiţionează succesul în activitatea profesională, deşi sunt necesare şi alte însuşiri de personalitate: a) „însuşiri pedagogice propriu-zise: capacitatea de a face materialul de învăţare accesibil elevilor; creativitatea în muncă; influenţa pedagogului asupra personalităţii elevilor; capacităţi organizatorice necesare pentru organizarea colectivului de elevi; interesul faţă de copii; tactul pedagogic; capacitatea de a lega obiectul de învăţare de viaţă; exigenţa pedagogică; capacitatea pentru obiectul pe care-l predă; capacitatea de muncă cu elevii în afara clasei; b) însuşiri de personalitate: spirit organizatoric, curiozitate ştiinţifică, capacitate de muncă, capacitate de autostăpânire, însuşiri emoţionale, imaginaţie bogată etc.” [4, p. 43]. Aceste însuşiri nu asigură automat existenţa aptitudinilor pedagogice, ci constituie condiţiile necesare pentru manifestarea lor.

În viziunea lui Chircev A., Pavelcu V., Roşca A., aptitudinile se clasifică în: „aptitudini didactice, referitoare la predare, cu finalitate instructivă şi aptitudini educative, cu finalitate educativă” [1, p. 201].

Aptitudinile didactice sunt concretizate în „capacitatea de transfer informaţional, de organizare a lecţiilor şi, mai ales, de motivare a elevilor” [3, p. 285]. Acestea includ: „aptitudini necesare muncii de transmitere a cunoştinţelor; aptitudini implicate în activitatea de formare a priceperilor şi deprinderilor de muncă independentă la elevi; aptitudini pentru înfăptuirea activităţii de consolidare şi sistematizare a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor formate; aptitudini pretinse de activitatea de verificare şi apreciere a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor; aptitudini de organizare a activităţii didactice pentru toate compartimentele ei; aptitudini de evaluare şi autoevaluare a activităţii didactice” [4, p. 49].

Aptitudinile educative sunt aplicabile sub forma unor „aptitudini necesare activităţii de formare a convingerilor morale, civice, estetice etc.; aptitudini de exercitare a influenţei asupra vieţii afective a elevilor (respectiv, de a provoca emoţii şi sentimente puternice şi durabile); aptitudini implicate în activitatea de formare la elevi a deprinderilor şi obişnuinţelor de conduită; aptitudini cerute de munca de exersare şi educare a trăsăturilor de voinţă şi caracter la elevi; aptitudini privitoare la organizarea şi desfăşurarea muncii educative în clasă şi în afara ei; aptitudini de evaluare şi autoevaluare a activităţii educaţionale desfăşurate de profesor” [4, p. 49].

Analiza psihologică a aptitudinilor şi evidenţierea indicatorilor săi principali i-a permis cercetătorului Mitrofan N. folosirea următoarelor metode în activitatea pedagogică: „observaţia pedagogică pentru măsurarea calităţii lecţiei, a metodei şi comportării profesorului în clasă după următorii parametri: modelul de a se adresa

elevilor, manifestarea diferitor însuşiri psihice în clasă (spiritul de observaţie, atenţia, particularităţile limbajului, capacitatea de decizie); studiul biografic; discuţii cu diferiţi profesori după asistarea la lecţii, fără a dezvălui scopul cercetării, caracterizările făcute asupra profesorilor de către conducerea şcolii, alţi profesori sau chiar elevi; compararea muncii diferitor profesori pentru a evidenţia, în funcţie de rezultate, însuşirile celor înzestraţi pentru munca pedagogică” [4, p. 42].

Evoluţia aptitudinii pedagogice implică următoarele criterii de apreciere globală a capacităţii de comunicare pedagogică: „extinderea zonei de acţiune empatică a repertoriului comun dintre profesor şi elev la nivel cognitiv, dar şi noncognitiv; intensitatea gradului de interiorizare a mesajului pedagogic transmis de profesor sau construit de profesor împreună cu elevul/clasa de elevi; reactivitatea creativă oportună şi superioară a profesorului în contextul evaluării continue a rezultatelor şi al valorificării acesteia în termeni de conexiune inversă, de reglare-autoreglare a activităţii” [2, p. 143].

În concluzie se poate afirma, că *aptitudinea pedagogică* reprezintă un sistem de aptitudini intercorelate, care includ un complex de însuşiri psihopedagogice, sinteza cărora conferă baza pregătirii profesionale şi asigură înalta eficienţă a educaţiei în procesul de formare a personalităţii elevilor mici. Cercetarea riguroasă a aptitudinii pedagogice a delimitat o serie de aspecte favorabile cu privire la structura lor psihologică pentru pregătirea durabilă a profesorilor claselor primare, care cuprinde componente fundamentale de pregătire ştiinţifică şi didactică. Aceste considerente permit selecţionarea corectă în pregătirea profesorilor pentru activitatea pedagogică, imprimarea unei orientări necesare în desfăşurarea procesului didactic şi găsirea căilor rezonabile de dezvoltare a aptitudinii pedagogice.

Bibliografie

1. Chircev A., Pavelcu V., Roşca A., Zorgo B. Psihologie pedagogică. Bucureşti: E.D.P., 1967. 256 p.
2. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p.
3. Jude I. Psihologie şcolară şi optim educaţional. Bucureşti: E.D.P., 2002. 364 p.
4. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. Bucureşti: Ed. A.R.S.R., 1988. 216 p.
5. Noveanu E. Ştiinţele educaţiei: Dicţionar enciclopedic. Bucureşti: Sigma, 2007. 2 vol. 1295 p.
6. Păun E. Pedagogie: provocări şi dileme privind şcoala şi profesia didactică. Iaşi: Polirom, 2017. 232 p.

CZU: 372.8821.135.1+373.3

METODOLOGIA STUDIERII POVEŞTILOR ÎN CLASELE PRIMARE

Silvia GOLUBIȚCHI, dr., conf. univ.
Lucia BUNESCU, dr., conf. univ.
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Poveştile sunt unele dintre textele cele mai îndrăgite de elevi. Ele răspund exigenţelor fiecărui copil, părinte, bunic, învăţător, profesor sau educator. Lumea fantastică realizează orice dorință. Eroii poveștilor devin prieteni și modele pentru cei mici. Mai mult chiar, povestile sunt „ocazia perfecta” pentru ca elevii sa afle informații și să-și îmbunătățească abilitățile de lectură și de exprimare, atât de utile pentru succesul în viață.

Cuvinte-cheie: poveste, basm, lectura explictivă a poveștii, etape, tipuri de povești, momentele subiectului.

Lectura textului oferă celui care o parcurge, pe lângă satisfacţiile pe care le aduce orice fapt inedit, prilejuri unice de reflecţie şi de meditaţie. Ea îndeamnă la introspecţie, angajează valori formativ-educative care îşi pun amprenta pe întregul comportament al cititorului.

Este cet că în clasele primare *poveştile* reprezintă conţinuturile cele mai interesante pentru elevi. Se studiază nu doar poveştile populare, dar și cele culte.

Poveştile ca şi basmele sunt de origine populară în care elementele realului se îmbină cu cele fantastice. Între basme şi poveste nu există deosebiri esenţiale, doar că în basme domină fantasticul, care în povești ocupă un loc secundar sau poate fi înlocuit uneori, cu elemente din recuzita superstiţiilor. Deosebirile, nefiind totdeauna clare, i-au determinat pe unii creatori de basme să-şi denumească producţiile drept poveşti. [2, p. 60]

Reputatul critic literar, George Călinescu, considera basmul drept „o operă de creaţie literară” cu o geneză specială, o oglindire a vieţii în moduri fabuloase, un gen vast, depăşind cu mult romanul, fiind mitologie, etică, ştiinţă și observaţie morală.

Basmul este „o naraţiune populară cu elemente fantastice supranaturale, care simbolizează forţele binelui şi ale răului în lupta pentru şi împotriva fericirii omului; născocire, minciună, scornitură.”

Povestea – termenul generic denumind speciile narative populare în proză (basmul despre animale, basmul propriu-zis, legenda și snoava) în care se relatează întâmplări fantastice ale unor personaje imaginare în luptă cu personaje negative și unde binele triumfă. [3, p. 398.]

Sursa citată, dar și definiția din DEX, înregistrează sinonimul termenului de **basm.** Sinonimi cei doi termeni – poveste şi basm – circulă, totuşi în medii diferite: În lumea creatorilor, deci în mediul folcloric, se vorbeşte mai mult despre poveste: în limbajul cercetătorilor, iar în mediul folcloristic, este preferat termenul basm (derivat din limba slavă veche „basni” – născocire, scornire). Unii specialişti însă consideră că basmul trebuie delimitat de poveste (care este mai „realistă”), de legendă (care urmăreşte explicarea unor fenomene naturale sau istorice) și de snoavă (scurtă naraţiune anecdotică).

Se ştie că tema generală a basmului este lupta dintre bine şi rău, caracterizată însă diferit: ca lupta între dreptate şi nedreptate, adevăr şi minciună, curaj şi laşitate, bunătate şi răutate, hărnicie şi lene, generozitate şi egoism. [2, p. 49]

Basmele dezvoltă o temă generală, aceea a luptei dintre bine şi rău, determinată de complexitatea vieţii şi prezentată într-o mare varietate de aspecte conflictuale: *sociale* (bogăţie-sărăcie, exploatare şi lupta împotriva acesteia); *morale* (lene-hărnicie, îngâmfare-modestie, laşitate-curaj, viclenie-cinste, minciună-adevăr, egoism-generozitate); *estetice* (curăţenie-frumuseţe).

Majoritatea basmelor soluţionează conflictul prin victoria forţelor binelui asupra forţelor răului şi în funcţie de caracteristicile personajelor, specificul şi tematica acţiunii, predominanţa elementelor miraculoase sau a aspectelor concrete de viaţă, ***basmele*** se clasifică în:

- *fantastice* – naraţiuni în care este reprezentată o lume neobişnuită, de proporţii fabuloase. Acestea sunt cele mai semnificative şi mai răspândite, desprinse de regulă din mit, cu o pregnanţă a fenomenelor miraculoase;
- *animaliere* – povestiri ale căror protagonişti sunt animale (sau plante) ce li se găsesc corespondent în ordinea umană pe baza unor trăsături considerate specifice. („Capra cu trei iezi”, „Punguţa cu doi bani”);
- *nuvelistice* – naraţiuni care asimilează într-un orizont fabulos sau hiperbolic aspecte de existenţă cotidiana: „Soacra cu trei nurori”, „Povestea lui Stan Păţitul”. Acestea au ca punct de pornire snoava, în naraţiune semnalându-se o puternică inserţie a aspectelor reale, concrete de viaţă.

Basmul nuvelistic este o naraţiune cu caracter general, în care eroul este urmărit din copilărie până la o vârstă a împlinirii în viaţă. Din om simplu, el ajunge împărat sau dobândeşte alte măriri. În acest tip de basm eroul combină inteligenţa cu viclenia, reuşind, în cele din urmă, să depăşească orice întâmplare potrivnică. Din punct de vedere al vechimii, basmul nuvelistic este mai recent decât basmul fantastic, marcând şi o anume *demitizare a personajului* , care este ales din lumea comună.

În literatura română orală cele mai populare basme nuvelistice sunt despre Păcală şi Tândală , iar basmul cult – *Dănilă Prepeleac* de Ion Creangă. Temele și motivele basmelor au o circulație largă, influențându-se, contopindu-se, fenomenul fiid denumit „contaminație”. Cele mai frecvente motive sunt: existența umană limitată în timp; mama vitregă, eliberarea unor ființe neajutorate sau a astrelor, împlinirea unui legământ/jurământ și iubirea.

După autor, basmele pot fi clasificate în:

- *populare*, creaţie a colectivităţii anonime;
- *culte*, creaţie a unui autor cunoscut („Povestea lui Harap-Alb”, „Făt-Frumos-din-Lacrimă”).

Structura tip a basmului cuprinde următoarele etape fixe:

- situaţia iniţială;
- infracţiunea şi angajarea eroului în acţiune;
- plecarea şi călătoria;
- sosirea la destinaţie;
- eliminarea adversarului şi împlinirea misiunii;
- reîntoarcerea (şi peripeţiile legate de aceasta);
- răsplata.

Caracteristicile basmului:

- sunt atât oameni, cât şi fiinţe imaginare;
- sunt grupaţi în două serii opuse: personaje negative şi pozitive;
- sunt universali: feciorul de împărat sau de om sărac, fratele cel mic, zmei, împăraţi;
- sunt secundaţi de donatori, personaje care-l sprijină pe erou în acţiunea sa;
- prezenţa cifrelor şi a obiectelor magice;
- evidenţierea caracterului anonim (autor anonim), oral (transmis prin viu grai) şi colectiv (la crearea sa au contribuit mai multe persoane);
- prezenţa întâmplărilor reale şi a celor fantastice;
- confruntarea dintre bine şi rău;
- victoria binelui;
- formule narative tipice: *iniţiale*: A fost odată ca niciodată; cândva demult…; *mediane*: şi a mers, tot a mers peste nouă mări şi nouă ţări…; *finale*: m-am suit pe-o roată şi v-am spus povestea toată.

Cercetătorul român al basmului popular, Nicolae Roşianu, studiind sistemul formulelor, nu ezită să afirme că există o stereotipie a speciei trădată de stilul formular şi de gradul de frecvență al acestora, iar formulele mediane le împarte în două categorii:

- formule externe (de stimulare şi verificare a atenţiei, de trecere);
- formule interne (precizează durata luptei; viteza de deplasare; creşterea eroului; durata călătoriei etc.).

Mihai Pop observa că atât formulele iniţiale, cât şi cele finale sunt construcţii binare, presupunând asocierea a doi termeni contradictorii. Formula „a fost odată ca niciodată" conţine două adverbe de timp unde cel de-al doilea vine să marcheze fabulosul timpului evocat („pe vremea când făcea plopul pere şi răchita micşunele"). Astfel de construcţii divulgă o lume a miraculosului, atrăgând atenţia ascultătorului asupra unui adevăr care este diferit de viaţa reală. Opoziţia real/ireal din formula incipită îi corespunde în formula finală, opoziţia ireal/real, cu scopul de a readuce cititorul în lumea realului. („Iar eu încălecai pe o viespe şi vă spusei astă poveste", „ş-am încălecat pe-o căpşună şi v-am spus şi eu o minciună", „m-am încălecat pe-un pai de secară şi v-am spus o poveste în iastă seară" etc.. Formula de deschidere şi închidere constituie o „ramă", un sistem simetric de negare a adevărului naraţiunii pe care o încadrează (adică basmul este o „minciună"). Evenimentul este astfel proiectat într-un timp fabulos, solidar, pentru a dezvălui existenţa unei ordini ideale a vieţii.

În basme eroii şi acţiunile se grupează după nişte numere fatidice care se repetă. Trei sunt metamorfozările lui Făt-Frumos, trei sunt iezii caprei, Cenuşăreasa merge la mormântul mamei de trei ori pe zi, iar la bal trei nopţi la rând (3 feciori, 3 fete, 3 zmei, 3 zmeoaice, 3 mări, 3 ţări etc.). Sunt folosite elemente cu o vădită încărcătură simbolică: 7, 9, 12, 17, 77. Fiecare încercare la care este supus personajul este de o dificultate sporită și se evidențiază o nouă trăsătură.

Alte coordonate ale basmului [2, p.58]

1) *atemporalitatea* – se exprimă prin formula introductivă: „A fost odată ca niciodată…pe când erau muştele cât găluştele / Şi le prindeau vânătorii cu puştile; … pe când purecele zbura în slava cerului şi se lăsa pe foaia teiului…" (Dumitru Stăncescu, *Fratele Bucăţică*). Desfășurarea acțiunii are valori arhaice, fie fabuloase. Scurgerea timpului are alt ritm decât cel firesc și sunt posibile ântoarceri în trecut, opriri ale prezentului sau mai rar trăiri în viitor.

2) *spaţiul* poate fi ,,tărâmul celălalt", tărâmul de dincolo, codrul de aramă/argint/aur, ,,moşia" Scorpiei, a Gheonoaiei: ţara ,,şerpilor", a şoarecilor şi corespunde timpului nedeterminat. Făt-Frumos parcurge spaţii terestre, aeriene sau acvatice, potrivit dimensiunii fantastice a planului epic.

3) *visul* constituie unul din mijloacele de realizare a dorinţelor eroului, alături de elementul fantastic a planului epic.

4) *metamorfozarea* este una dintre multiplele posibilităţi de întruchipări succesive; mâncând jar, calul slab şi răpciugos devine frumos şi gata să-şi slujească stăpânul; o fată de împărat se transformă în broască râioasă, iar peste noapte se metamorfozează într-o zână încântătoare.

Personajele basmului sunt, în majoritate, înzestrate cu puteri supranaturale. Ele sunt grupate în două categorii: unele reprezintă forţele binelui şi altele forţele răului, ale frumosului sau ale urâtului. Au vârstă, stări sociale diferite, sex ddiferit, reale sau fantastice. Sunt liniare, au o singură trăsătură de caracter dominantă pe toată durata acțiunii, devenind simboluri ale binelui sau ale răului.

Fiind dotate cu însuşiri excepţionale, personajele sunt personificări ale bunătăţii, ale dreptăţii ori ale frumuseţii, curajului, vitejiei sau altele, simbolul răutăţii, al laşităţii și al urâţeniei: [2, p. 60]

- unele reprezintă binele; altele simbolizează răul;
- au forţe supranaturale;
- sunt exemplare (în bine sau în rău);
- creează diferite opoziţii umane (cei puternici se opun celor slabi; cei tineri se opun celor bătrâni):
- regele se opune prinţului şi prinţesei;
- tatăl – fiului şi fiicei;
- mama vitregă – copiilor din prima căsătorie etc.;
- cei buni sunt sprijiniţi de cineva (o zână bună, o vrăjitoare, un sfânt etc..)

Personajul pozitiv (eroul; voinicul; Făt-Frumos)

- este înzestrat cu toate darurile; frumuseţe fizică şi morala, isteţime etc..;
- apare într-un şir de aventuri care îl iniţiază în existenţă;
- respectă un cod al onoarei de la care nu se abate;
- dimensiunea voinicului se suprapune pe conceptul cavaleresc despre putere şi inteligenţă;
- este un om dispus oricând să-şi pună în joc faima pentru un scop nobil;
- nu pretinde vreo recompensă;
- nu este în slujba nimănui sau la ordinele cuiva, acţionând în spiritul valorilor absolute de bine, adevăr, dreptate.
- vitalitatea lui este peste măsura răutăţii duşmanului, fiind învingător, prin inteligenţă şi forţă fizică;

- trece drept invincibil, invulnerabil la loviturile sorţii potrivnice şi ale duşmanului (în final), dar pe parcurs are momente când este învins, vulnerabil, suportă loviturile, are însă tăria de a se regăsi ştiind să-şi facă aliaţi;
- eroul pozitiv nu mai este judecat după morala obişnuită (ci din punctul de vedere al extraordinarului, al nemaipomenitului, al lipsei de măsură);
- iese din dimensiunile umanului (din momentul când trece în aventură); originea sa ţine de extreme: (1) ori este fiu de rege (împărat); (2) ori de origine obscură sau foarte umila;
- înzestrat cu haruri supranaturale: poate regenera, aduce vindecarea, înţelepciunea, dreptatea, iar pentru cei oprimaţi se poate metamorfoza;
- drumul său este un drum al iniţierii, marcat de încercări care îi structurează şi îi confirmă valoarea pentru cei care l-au trimis în căutarea aventurii etc..;
- la capătul aventurii sale aspiră la un deznodământ fericit: să reintre cât mai repede în rândul lumii; vrea „să fie fericit până la sfârşitul zilelor sale".
- vrea ceva modest: o soţie, mulţi copii, adică bogăţia şi pacea ideală a căminului.

Aliaţii eroului pozitiv:

- personaje specifice basmului care evidenţiază sociabilitatea eroului, receptivitatea şi relaţiile sale cu lumea;
- sunt: prietenii de drum etc.

Personajele negative sunt de obicei fantastice (zmei, balauri, zgripţuroaice, vrăjitoare, iele, strigoi, draci), dar şi reale (mama vitregă, surorile şi fraţii invidioşi, spânul, curteanul, sfetnicul mincinos) – cu chip de monstru, animal sau om. Acestea sunt dominate de ură împotriva oamenilor, de viclenie, de laşitate, lăcomie şi cruzime. Deşi au o forţă fizică extraordinară, personajele fantastice (zmei, balauri, zgripţuroaice, zmeoaice, mumi ale Pădurii) sunt vulnerabile, nu dispun de inteligenţă, perspicacitate, calităţi indispensabile în confruntare cu duşmanul, de aceea sunt învinse de eroii pozitivi mai slabi, dar cu mai multă minte [2, p. 53].

Prin urmare, *personajul negativ* (zmeul, Spânul) este totalmente opus voinicului şi rezintă abaterea de la normal. De partea voinicului luptă personaje bune, cinstite, iar de partea balaurilor toate personajele meschine, lacome și rele. Este o arhitectură oarecum rigidă a basmului, dar se scoate în evidență principiul său etic, victoria inevitabilă a binelui asupra răului.

Concentrat asupra unui conflict moral, basmul construieşte o lume ideală, importantă în măsura în care dezvăluie aspiraţiile creatorilor şi structura lor sufletească, exercitând o funcţie instructiv-educativă. Personajele sunt concepute astfel încât să

ilustreze ceea ce în înţelegerea povestitorului reprezintă binele sau răul, frumosul sau urâtul, adevărul sau neadevărul etc. Adversarii care declanşează conflictele, în final, sunt pedepsite, ceea ce ne demonstrează că „basmul rămâne expresia unui optimism robust al poporului”. Mai bine zis această lume a iluziei este o modalitate de a reface „echilibrul omului cu lumea printr-o retragere într-o himerică ordine ideală”.

Basmul, asemenea altor forme ale creaţiei poetice orale, a fost preluat şi restructurat prin prisma imaginaţiei individuale. Forma simplă ajunge să fie concurată de forma savantă, adică basmului popular îi corespunde basmul „cult”, care se realizează printr-o mare varietate de tipuri. Suntem obligaţi să distingem între: basmul-feerie (*Sânziana şi Pepelea* de Vasile Alecsandri), basmul-poem (*Făt-Frumos din lacrimă* de Mihai Eminescu), basmul-nuvelă (*Soacra cu trei nurori* de Ion Creangă), basmul-parodie (*Stăpânea odată* de Barbu Ştefănescu Delavrancea), basmul-idilă (*Crăiasa zânelor* de George Coşbuc), basmul ştiinţifico-fantastic (*Ber-Căciulă* de I. C. Vissarion). [4, p. XXXVI] Fără a fi completă această tipologie ne atrage atenţia asupra faptului că basmul cult poate fi realizat atât în proză, cât şi în versuri.

Subiectul se organizează gradat, cu ajutorul repetiției care duce la încetinirea timpului. În cadrul acestuia se disting mai multe momente.

Momentele subiectului în povești sunt:

I. *Expoziţiunea sau expoziţia* reprezintă partea introductivă în care autorul prezintă locul, timpul acţiunii şi unele dintre personaje;

II. *Intriga*: momentul sau faptul important care determină întreaga desfăşurare a acţiunii;

III. *Desfăşurarea acţiunii*: partea cea mai întinsă, care cuprinde faptele, întâmplările determinate de intriga.

IV. *Punctul culminant*: partea care cuprinde momentul de maximă încordare, de intensitate în desfăşurarea acţiunii;

V. *Deznodământul:* ultima parte, care cuprinde sfârşitul acţiunii, al evenimentelor. Nu toate operele literare au momente ale subiectului în această ordine.

(N.B. Elevii ciclului gimnazial operează cu următoarele noţiuni: SI – situaţia iniţială; CA – cauza acţiunii; ; DA – desfăşurarea acţiunii; SD situaţia dificilă; DSD – depăşirea situaţiei dificile; SF – situaţia finală). [5, p. 96]

Subiectul mai poate avea drept constituenţi ai săi *prologul* şi *epilogul* operei.

Prologul este un element al subiectului ce conţine momente semnificante din viaţa personajelor, întâmplări ce au anticipat expoziţiunea şi intriga din opera dată.

Epilogul – urmăreşte traiectoria destinelor personajelor prin câteva momente semnificative, după deznodământul din opera dată.

Prezenţa şi ordinea acestor momente/elemente constitutive ale subiectului, precum expoziţiunea sau deznodământul pot lipsi, autorul anonim începând cu intriga sau înlăturând deznodământul pentru a lăsa cititorului posibilitatea de a-şi imagina sfârşitul întâmplărilor.

Tabelul 1. Nivelurile de comprehensiune a poveștii

Procese	Text epic
Nivelul înţelegerii Ce spune povestea?	Unde se desfășoară acțiunea? Care sunt personajele? Care sunt spaţiul şi timpul acţiunii?
Nivelul analizei de text Cum spune povestea?	Care este structura poveștii? Ce se povesteşte la început, apoi, după aceea…? Cum apare personajul la început, apoi, după aceea? Ce face el? Ce spune? Cum sunt prezentate locurile prin care trece eroul?
Nivelul interpretării textului Despre ce vorbeşte povestea?	Care este semnificaţia întâmplărilor? Ce ne spun ele despre despre lume?

O activitate la clasă, în care se abordează un text epic, și anume povestea are următoarea structură [1, p. 22-23]:

- *integrarea poveștii în unitatea de învăţare* (de regulă, textele suport sunt grupate într-o unitate de învăţare după tematica pe care o abordează);
- *motivarea elevilor pentru citirea poveștii* (prezentarea unor informaţii despre autor şi opera acestuia, despre evenimente/personaje etc.);
- *familiarizarea elevilor cu povestea* (citirea individuală, în gând);
- *întrebări pentru verificarea înţelegerii poveștii* (sunt adresate de învăţător sau chiar de elevi unul altuia);
- *citirea în lanţ a poveștii* (acest exerciţiu permite exersarea citirii cu voce tare pentru un număr mare de elevi: fiecare elev citeşte 2-3 propoziţii, într-o ordine stabilită anterior);
- *explicarea cuvintelor şi expresiilor* (elevii pot lucra cu dicţionare); nu este suficient să se explice cuvintele şi expresiile necunoscute. Acestea trebuie incluse în context nou pentru a ne asigura că elevii au însuşit cele explicate (solicităm formularea de enunţuri sau mici texte);
- *citirea poveștii pe fragmente logice* (delimitarea fragmentelor conform unor criterii stabilite);
- *formularea ideilor principale şi alcătuirea planului de idei* (analiza conţinutului fiecărui fragment; povestirea fragmentelor; formularea unei idei reprezentative,

sub forma unor propoziţii enunţiative, clare, concise sau ca titluri);

- *povestirea textului după planul de idei* (foarte importantă pentru dezvoltarea deprinderii de exprimare corectă; se va respecta ritmul propriu al fiecărui elev pentru a-i încuraja să se exprime şi să comunice), urmărindu-se permanent: succesiunea logică a ideilor; formularea unor enunţuri corecte sub aspect logic şi morfologic; folosirea unui lexic corespunzător; exprimarea fluentă, expresivă, cu intonaţie şi ritm adecvate;
- *citirea model a poveştii de către învăţător* (sau de către un elev care stăpâneşte bine tehnica citirii);
- *citirea după model* (învăţătorul va aprecia progresul fiecărui elev);
- *citirea selectivă* (pe baza unor cerinţe formulate de învăţător/elevi);
- *exerciţii de cultivare a limbii române literare* (în funcţie de conţinutul vizat pentru ora/orele respective sau de particularităţile textului);
- *exerciţii de scriere* – se desfăşoară în diferite momente ale lecţiei şi acoperă aproximativ o treime din timpul de lucru; se recomandă ca sarcinile de scriere să aibă legătură cu textul.

Tabelul 2. Etape în abordrea poveştii

Etape	**Poveste**
1. Conversaţia introductivă	• citate, imagini, denumiri cunoscute.
2. Lectura integrată	• citirea textului de elevi în glas/învăţător (nu se formulează întrebări); • citirea combinată etc.
3. Explicarea cuvintelor necunoscute/expresii noi	• arhaisme, expresii.
4. Citirea pe fragmente	• personaje: reale, oameni, animale fantastice; • acţiuni: reale, ireale; • limbajul personajelor: limba populară.
5. Alcătuirea planului de idei	• nu e obligatoriu, uneori facem planul de idei la un fragment.
6. Redarea conţinutului	• pe larg, amănunţit, cu cuvinte din poveste; • redarea creatoare.
7. Conversaţia de generalizare	• specia literară: poveste; • formulele specifice: iniţiale, mediane, finale; • personaje; • mesajul textului/ideea.
8. Caracterizarea personajului	• personaje reale/fantastice.
9. Lectura finală	

Angajarea elevului în lectura poveştii presupune, în acelaşi timp, activarea unor structuri cognitive şi afective complexe, precum şi desfăşurarea unor procese diverse.

Ele contribuie la cultivarea valorilor morale ale elevilor, sunt modele ale unor personaje demne de urmat.

Bibliografie

1. Chindriş Ş. A. Strategii de dezvoltare a abilităţilor de lectură la şcolarii mici. Lucrare de disertaţie, Arad, 2014, 60 p.
2. Szekely E. M. Literatura pentru copii şi tineri. Ediţia a 2-a revăzută şi adăugită. – Târgu-Mureş: Editura Universităţii „Petru Maior”, 2006, 178 p.
3. Grati A. Dicționar de teorie literară. 1001 de concept operaționale și instrumente de analiză a textului literar. Ediția a II-a. Chișinău: Editura ARC, 2018.
4. Păun O., Anghelescu S. Basme, cântece bătrâneşti şi doine (Folclor din Oltenia şi Muntenia). Bucureşti: Editura Minerva, 1989, p. XXXVI.
5. Paşa-Burlacu M., Revencu A. Memogim. Manual călăuză pentru ciclul gimnazial, clasele V-IX. Chişinău: Editura Cadran, 2008.

CZU: 372.8811.135.1+373.3

ABORDAREA TEXTULUI MULTIMODAL ÎN CLASELE PRIMARE

Silvia GOLUBIȚCHI, dr. în șt. ped., conf. univ.
Tatiana MIDRIGAN, doctorandă
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Textele multimodale combină două sau mai multe moduri, cum ar fi limbajul scris, limbajul vorbit, vizual (imagine statică și în mișcare), semnificația audio, gestuală și spațială. Se utilizează, începînd cu clasa I. Ele sunt mai accesibile și sugerează semnificații, pe care elevul o desprinde mai ușor.

Cuvinte-cheie: text multimodal, tipuri de texte multimodale, caracteristici ale textului multimodal.

Contextul actual, atât în ceea ce priveşte sistemul educaţional, cât şi alte domenii, apelează mai des la *e_comunicare*. Pe măsură ce practicile de comunicare au devenit din ce în ce mai modelate de evoluțiile tehnologiilor informaționale și multimedia, nu mai este posibil pentru noi să ne gândim la alfabetizare doar ca o realizare lingvistică. În acest context se pretează cel mai des *textul multimodal*, care utilizează o combinație de două sau mai multe moduri de comunicare, dintre care: *tipărire, imagine și text vorbit ca în prezentările de film sau computer.* Aşadar, nevoia introducerii *textelor multimodale* în traseul educativ este justificată și de nevoia de adaptare la progresul societăţii actuale, dar şi la situaţia actuală a învățării la distanţă. E deja dovedit faptul că mijloacele media au un impact puternic asupra elevilor, de aceea astfel de texte pot ajunge mult mai uşor şi eficient la destinatar.

Cercetătorii F. Sânmihăian, S. Dobra, M. Halaszi, A. Davidoiu – Roman definesc: „*Textul multimodal* presupune integrarea diverselor forme textuale pentru a genera semnificaţii. Într-un text multimodal se combină două sau mai multe sisteme semiotice: lingvistic, vizual, audio, gestual, spaţial, multimodalitatea implicând interferenţa dintre cuvânt, imagine, sunet, gestică şi mişcare.” [4, p.12].

Textul multimodal este un text narativ literar care combină două sau mai multe moduri de comunicare pentru transmiterea informaţiei precum limba vorbită sau scrisă şi imaginile/ cuvinte, imagini, sunete, gesturi, lumini etc [5]. Un text multimodal poate fi realizat pe hârtie sau digital, poate fi tipărit, fizic sau digital.

Structura textului multimodal include particularități:

- *lingvistice:* vocabular, structură, gramatică a limbajului oral / scris;
- *vizuale*: culoare, vectori și punct de vedere în imagini statice și în mișcare;
- *audio*: volum, ton și ritm al muzicii și al efectelor sonore;
- *gestuale*: mișcare, expresie facială și limbajul corpului;
- *spațiale*: proximitate, direcție, poziția de dispunere, organizarea obiectelor în spațiu [6].

Ascultarea, vorbirea, citirea, scrierea, vizualizarea și reprezentarea sunt adesea activități integrate și interdependente utilizate pentru a răspunde și a compune texte pentru a forma „sensul” și că „orice combinație a modurilor poate fi implicată în răspunsul sau compunerea tipăritului , sunet, text vizual sau multimedia”.

Clasificarea textelor multimodale:

- *texte multimodale tipărite*: benzi desenate, povestiri de tablouri, postere, ziare, broşuri, afişe, pliante, caricaturi;
- *texte multimodale digitale*: videoclipuri, animaţii, povestiri digitale, filme, spotul publicitar, reclama, emailul, pagina web;
- *texte multimodale live*: spectacole, evenimente.

Din categoria *textelor multimodale* fac parte designul vizual, revistele, cărțile în format electronic, paginile web, produsul video (film, videoclip, clip de promovare, tutorial etc.), dansul ș.a [4, p.12].

Învățătorul poate propune exerciții de lectură și înțelegere a unor diverse tipuri de texte multimodale: *bandă desenată, afiș, programul unui cinematograf, o pagină de gardă a manualului, o pagină web, un produs video, inclusiv videoclipuri, o secvență dintr-un spectacol* etc.

Cu toate acestea, deoarece majoritatea *textelor sunt multimodale* într-un anumit sens, există cel puțin trei moduri de lucru în acest exemplu.

- Modul lingvistic operează în textul scris tipărit.
- Modul vizual funcționează în formatarea textului (cum ar fi utilizarea unor margini complet justificate) și în alegerea tipografiei (cum ar fi diferitele fonturi utilizate pentru titlul capitolului și utilizarea parantezelor în jurul titlului capitolului).
- Modul spațial poate fi văzut în aranjamentul textului (cum ar fi plasarea epigrafului din text).

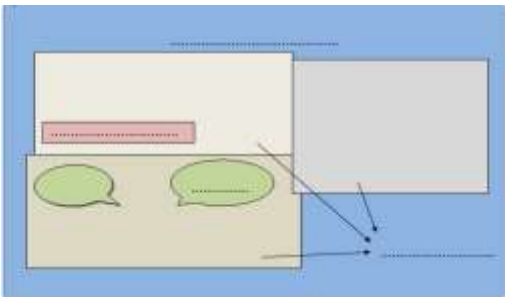
Din perspectiva disciplinei Limba şi literatura română, prima categorie de texte multimodale este cea mai des întâlnită, încă din clasa I elevii familiarizându-se cu *banda desenată, afişul, pliantul sau posterul*. Sarcina învățătorului este să formeze competenţe de identificare a codurilor semiotice transmise de textul multimodal, să ghideze identificarea relaţiei text – imagine – conţinut audio-video, să ajute la transformarea percepţiilor în limbaj verbal sau scris, să formeze capacitatea de a analiza critic mesajele multimedia.

Trăsăturile textului multimodal:

- Textele care nu includ doar un format tradițional, dar care este, de asemenea, dezvoltat prin mai multe mijloace: ecran, sunet etc.

- Aceste texte care au mai mult de un mod, precum tipărirea și imaginea sau tipărirea, imaginea, sunetul și mișcarea.
- Un text multimodal este adesea un text digital, dar poate fi o carte, cum ar fi o carte ilustrată, un text informativ sau un text grafic.
- Textele multimodale necesită prelucrarea mai multor moduri și recunoașterea interconectărilor dintre moduri. Acest proces este diferit de citirea liniară a textelor tipărite.
- Textele care încorporează elemente audio, vizuale și / sau animații împreună cu limbajul scris (cuvinte, propoziții într-o varietate de segmente și formate).

Lectura textului multimodal este una complexă, iar învățătorul va face mult mai mult decât un simplu citit, interpretând continuu şi corelând imaginea cu scrisul. Imaginile din textul multimodal nu mai pot fi separate de secvenţa lingvistică, ele devin un tot întreg. Aparent, imaginea ar uşura sarcina învățătorului, elevii având impresia că va fi uşor de înţeles. În mod evident, un text multimodal poate produce o plăcere a lecturii, o dinamizare a procesului didactic şi o reînnoire a interesului pentru lectură, în special. la noua generaţie, nativ digital.



Cel mai des întâlnit text multimodal în practica pedagogică este *banda desenată,* care are structură complexă, fiind alcătuită din planșe (fiecare pagină a benzii desenate), benzi (rândurile conținând imagini) și viniete (fiecare imagine a benzii, vezi imaginea alăturată). Ea implică structura narativă, vinietele înlănțuindu-se în ordine logică și temporală. Ceea ce trebuie avut în vedere este faptul că într-o *bandă desenată* interferează două tipuri de semne (lingvistice și vizuale) și, prin urmare, există două tipuri de discurs: cel iconografic (vizual) și cel verbal (textual). În viniete se găsesc desenul, bulele de dialog și cartușele sau recitativele (casetele rectangulare situate în partea de sus, care permit autorului să anunțe schimbarea locului sau a timpului). Dimensiunea vinietelor variază și transmite un mesaj: vinieta mare poate să semnifice un moment de descoperire sau de reflecție, având uneori valoare informativă sau explicativă sau anunțând o nouă etapă în derularea narațiunii, iar vinieta mică are valoare variabilă, în funcție de conținut. Dacă desenul și vinieta sunt mai mici decât celelalte, atunci impun o accelerare a ritmului lecturii; dacă desenul este supradimensionat, atunci trebuie să se dea o mai mare atenție obiectelor sau personajelor din interiorul său. Vinietele goale marchează liniștea dintre secvențe, permițând cititorului să refacă derularea povestirii pentru a anticipa urmarea. Uneori, într-o vinietă pot apărea cuvinte care sugerează sunete diverse. Bulele de dialog/baloanele sau filacterele pot avea forme și culori diferite (bulele rotunde sau

pătrate indică ceea ce spun personajele, bulele de tip norișor – ce gândește un personaj, iar bulele de tip fulger sunt folosite pentru a indica un strigăt, o culoare palã, sugerând o voce îndepărtată sau mai slabă, în timp ce o culoare puternică sugerează sentimente diverse). Dimensiunea și forma caracterelor tipografice cu care este scris textul din interiorul bulei de dialog au și ele o anumită semnificație: literele îngroșate și de dimensiune mare atrag atenția asupra intensității cuvintelor, literele scrise cu caractere italice, de dimensiuni mari, sugerează furia, iar italicele simple – emoția [7].

Pentru lectura și analiza unei benzi desenate, învățătorul va familiariza elevii cu structura benzii desenate (viniete, bule prevăzute cu text), dar va face referire și la parcursul formal al benzii desenate, adică la modul în care se face lectura acesteia: de la stânga la dreapta și de sus în jos. Se va insista pe modul în care imaginea și textul construiesc împreună o narațiune.

Fiecare mod folosește resurse semiotice unice pentru a crea sens. Într-un text vizual, de exemplu, reprezentarea oamenilor, a obiectelor și a locurilor poate fi transmisă folosind opțiuni de resurse semiotice vizuale, cum ar fi linia, forma, dimensiunea, linia și simbolurile, în timp ce limbajul scris ar transmite acest sens prin propoziții folosind grupuri de nume și adjective (care sunt scrise sau tastate pe hârtie sau pe un ecran).

Elevii trebuie să poată comunica eficient într-o lume din ce în ce mai multimodală. Acest lucru necesită învățarea elevilor cum să înțeleagă și să compună semnificația în forme diverse, bogate și potențial complexe de text multimodal și să facă acest lucru, folosind o gamă de moduri de semnificație diferite.

Crearea de texte multimodale este o practică din ce în ce mai frecventă în sălile de clasă contemporane. Textele multimodale ușor de produs includ afișe, scenarii, prezentări orale, cărți ilustrate, broșuri, prezentări de diapozitive (PowerPoint), bloguri și podcast-uri. Producțiile de text digitale multimodale mai complexe includ pagini web, povești digitale, povești interactive, animație și film.

Elevii trebuie să fie capabili să creeze în mod eficient texte multimodale pentru diferite scopuri, cu acuratețe, fluență și imaginație. Pentru a face acest lucru, ei trebuie să știe cum se transmite semnificația prin diferitele moduri utilizate în text, precum și modul în care mai multe moduri funcționează împreună în diferite moduri de a transmite povestea sau informațiile care trebuie comunicate.

De asemenea ei trebuie să știe cum să aleagă în mod creativ și în mod intenționat modul în care ar putea transmite un anumit sens în momente diferite în textele lor și cum să manipuleze diferitele combinații din întregul text pentru a-și spune cel mai bine povestea. Semnificația este transmisă cititorului prin diferite combinații de limbaj scris, mod vizual, gestual și spațial.

Textele multimodale live includ dans, spectacol, povestiri orale și prezentări. Semnificația este transmisă prin combinații de diverse moduri, cum ar fi limbajul gestual, spațial, audio și oral.

Textele digitale multimodale complexe includ: filme de acțiune live, animații, povești digitale, pagini web, trailere de cărți, documentare, videoclipuri muzicale. Semnificația este transmisă prin combinații dinamice ale diferitelor moduri în limbajul scris și vorbit, vizual (imagine statică și în mișcare), audio, gest (acționând) și resurse semiotice spațiale. Producerea acestor texte necesită, de asemenea, abilități cu tehnologii de comunicare digitale mai sofisticate.

Compoziția multimodală calificată cere elevilor să aibă cunoștințe despre subiectul sau domeniul textului, cunoștințe textuale despre cum să transmită cel mai bine sensul prin text; autorul digital multimodal necesită, de asemenea, cunoașterea tehnologiei și a proceselor necesare pentru a produce producții inovatoare de media digitală [5].

Cunoașterea textuală cuprinde atât cunoașterea semiotică, cât și genul. Cunoașterea semiotică se referă la modul în care fiecare mod transmite semnificație în moduri diferite în text, unde fiecare mod are propria sarcină și funcție specifică în procesul de creare a semnificațiilor.

Învățarea eficientă a elevilor cum să creeze texte multimodale necesită abilități de alfabetizare noi și diverse cunoștințe semiotice care, prin necesitate, se extind dincolo de tărâmurile alfabetizării tradiționale bazate pe tipărire în alte discipline de învățare.

Pentru a crea texte multimedicale multimodale care să includă în mod strategic elemente ale limbilor materne ale elevilor, elevii trebuie să cunoască atât caracteristicile englezei, cât și ale limbii materne (sau limbă suplimentară) în care doresc să publice. Aceste cunoștințe lingvistice nu au neapărat să fie cuprinzător sau formal, dar mai degrabă adecvat scopului și audienței textului. Elevii care lucrează în grupuri pot cunoaște diferite aspecte ale limbii.

Predarea creării de texte multimodale poate fi structurată în etape în jurul abordării producției de film. Aceasta include pre-crearea, crearea și post-crearea.

Etapa de pre-creare include luarea în considerare a subiectului, a scopului, a publicului și a contextului. Povestea / conținutul este elaborat și organizat și sunt stabilite granițe gestionabile. Aceasta include setarea de limite pentru numărul de pagini dintr-o carte ilustrată sau de diapozitive într-un PowerPoint sau limite de timp pentru producțiile digitale - 30 până la 90 de secunde este suficient producției de filme sau animații.

Procesul de creare este planificat. Aceasta ar putea include scrierea unei schițe de poveste care oferă informații scurte despre cine, ce, unde și când; un script care

include informații despre participanții la text (personaje sau subiecte), dialog, acțiune, efecte sonore și muzică; și pregătirea *unui storyboard* pentru a acoperi designul vizual al textului - ce urmează să fie afișat și cum va fi văzut.

Pentru ca elevii să producă *texte multimodale multilingve*, aceștia s-ar putea angaja în etapa de *pre-creare* folosind cel mai puternic limbaj pentru a obține profunzime în ideile lor. Acest lucru poate însemna că elevii planifică un text multimodal folosind *un storyboard* cu descrieri în limba lor de origine. Aceștia pot discuta și perfecționa ideile cu învățătorul sau cu alți elevi folosind limba engleză. Dacă elevii creează texte multimodale care includ lima matrnă, aceștia pot lucra cu același coleg de limbă, membru al personalului bilingv sau părinte pentru a verifica și edita lucrările care vor fi publicate. Crearea poate fi un proces simplu care folosește instrumente și resurse familiare sau poate implica învățarea utilizării unor instrumente digitale mai complexe, inclusiv camere, echipamente de înregistrare sau aplicații digitale și software.

În etapa de post-creare fotografiile filmate sau segmentele audio înregistrate sunt editate, folosind un program de editare digitală pentru a elimina secțiuni, pentru a comanda informații și pentru a adăuga introduceri, titluri, muzică, efecte vizuale și sonore.

Învățătorul îi învață în mod explicit pe elevii abilitățile tehnologice necesare editării și manipulării textelor multimodale. În plus față de abilitățile generale de editare, este posibil ca învățătorul să fie nevoit să găsească un „altul cu cunoștințe” pentru a preda eleviloraspecte de crearea a textelor multimodale.

Articol realizat în cadrul proiectului de cercetări științifice „Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor”, inclus în „Program de stat” (2020-2023), Prioritatea IV: Provocări societale, cifrul 20.80009.0807.32, cu suportul financiar oferit de Agenția Națională pentru Dezvoltare și Cercetare

Bibliografie

1. Curriculum național: învățământul primar. Chişinău, 2018.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Ch., 2018.
3. Norel M. Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar. ART, 2010.
4. Sânmihăian F., Dobra S., Halaszi M., Davidoiu – Roman A. Limba şi literatura română: clasa a V-a. Editura Bucureşti: Art, 2017.
5. https://voxvalachorum.ro/textul-multimodal-exemple-definitii-categorii/
6. http://www.edituracorint.ro/manual/romana/files/basic-html/page48.html
7. https://www.didactic.ro/materiale-didactice/textul-multimodal-banda-desenata

CZU:372.8811.135.1+37.046.12

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ORALĂ ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ROMÂNĂ ÎN TREAPTA PRIMARĂ

Victoria GRIȘCIUC, învățătoare, grad didactic II
Gimnaziul ”Valentin Slobozenco”, Comuna Micăuți

,,Pentru a forma generațiile tinere, ale vremii de mâine, noi – dascălii – trebuie în primul rând să ne înnoim veșnic odată cu ele”.
(C.Daicoviciu)

Pedagogia și didactica modernă impune în conștiința cadrului didactic de azi o viziune amplă asupra procesului educațional. Practica educațională centrată pe elev face din cadrul didactic un adevărat partener al copilului care urmează a fi ghidat pe parcursul treptelor de școlaritate, dezvoltându-i competențele proprii, urmând să se integreze într-o societate în continuă schimbare. Comunicarea stă la baza oricărei intervenții educative și este extrem de importantă dezvoltarea comunicării orale la elevii de vârstă școlară mică.

Dezvoltarea exprimării orale este o condiţie primordială în instruirea şi educarea elevilor pentru formarea personalităţii lor, pentru pregătirea participării la viaţa socială și își găseşte cea mai înaltă expresie în cadrul disciplinei Limba şi literatura română a ariei curriculare, sugestiv intitulată, Limbă şi comunicare. Finalitatea majoră a disciplinei limba și literatura română este formarea competenței de comunicare. Întregul proces de organizare şi desfăşurare a activităţii de instruire a elevilor este reglementat de învățător prin comunicare [2].

Studiile arată că majoritatea problemelor de comunicare în relațiile interumane își au originea încă din primii ani de școală. Sursele cercetării aplicative au antrenat teorii, concepte, principii din domeniul psihologiei, pedagogiei, modalități de aplicare practică a metodelor interactive. Problema comunicării a preocupat pe mulți cercetători străini (Abric Jean Claude, Șonțu Laurențiu, Babanskii I. ș.a.) precum și din țara noastră (Marin M. ,,Eu și cartea”, Palii A. ,,Cultura comunicării”, Mîndru N. ,,Tainele comunicării”, Tărâță Z. ,,Călăuză în dezvoltarea vorbirii” ș.a.).

Potrivit lui M.Călin, competenţa comunicativă implică iniţierea şi declanşarea actului comunicării prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere şi decodificare a mesajului informaţiilor - calea verbală şi nonverbală, particularităţile lor specifice de expresivitate şi stăpânirea de către subiecţi a anumitor atribute fiziologice şi psihice spre a se face înţeleşi [3, p. 50].

Bunul mers al procesului de învățământ și rezultatele obținute depind de metodele utilizate. Marii pedagogi au evidențiat faptul că folosindu-se metode diferite se obțin diferențe esențiale în pregătirea elevilor, că însușirea unor noi cunoștințe sau comportamente se poate realiza mai ușor sau mai greu, în funcție de metodele utilizate.

Pentru obținerea unor rezultate pozitive la asimilarea de către elevi a conținuturilor curriculare tind spre perfecționarea lecției – formă principală de activitate a relației învățător-elev – care să permită stimularea capacităților creatoare ale școlarului mic, angajându-l într-un efort intelectual de durată. Ele dezvoltă spiritul de observație, curiozitatea, atenția voluntară, imaginația creatoare, gândirea logică. Putem opta pentru cadrul ERRE de planificare a lecției.

Astfel, propunem sarcini pentru dezvoltarea la elevi a competențelor de comunicare:

- ✓ *Tehnica cvintetului,*
- ✓ *Metoda cubului,*
- ✓ *Explozia stelară,*
- ✓ *Scrierea liberă,*
- ✓ *Lectura ghidată,*

dar și prin intermediul unor jocuri didactice și exerciții energizante.

Exemplu: ***Tehnica cvintetului*** **-** este o poezie cu cinci versuri, cu ajutorul căreia se sintetizează și condensează informațiile, incluzându-se și reflecții ale elevilor, care pot lucra individual în perechi sau în grup. Alcătuirea cvintetului favorizează reflecția personală și colectivă rapidă, esențializarea cunoștințelor, înțelegerea lor profundă, manifestarea creativității, gândirii active, logice.

Metoda Cubul - o metodă care dezvoltă vorbirea elevilor și formează competența de comunicare orală. Ea poate fi racordată atât la o imagine, cât și la un text (interogarea multiprocesuală). Această tehnică permite analiza, în consecutivitate logică, de la simplu la complex și include întrebări de diferite tipuri. Această metodă a fost utilizată la lecția de limba română în clasa a III-a, la subiectul *„Copiii și păsărelele”.* Respectând algoritmul de utilizare al acestei tehnici, elevilor li se prezintă textul sau imaginile și li se oferă timp de contemplare și gândire. Se pregătește lista de întrebări sau li se oferă tipologia întrebărilor pentru ca ei singuri să formuleze întrebări.

În cadrul lecțiilor de limba română, pentru a stimula generarea de idei noi și pentru a contribui la dezvoltarea exprimării orale a elevilor, se folosește metoda ***Explozia stelară.*** Pornind de la textul citit, se propune o problemă. După împărțirea

elevilor în grupuri și stabilirea timpului de lucru, aceștia formulează, în grup, mai multe întrebări de tipul: Cine...? Ce...? Cum...? Când...? De ce...? După prezentarea întrebărilor de la fiecare grup, vor fi evidențiate cele mai iteresante și apoi elevii formulează răspunsurile la aceste întrebări.

Studiile psihologice care studiază factorii ce influențează învățarea demonstrează că elevii înregistrează mai multe succese atunci când mediul de învățare este lipsit de riscuri, iar atmosfera este degajată. De aceea, deseori recurgem la ***jocuri didactice*** și ***exerciții energizante***. O importanță deosebită o au jocurile didactice de îmbogățire și activizare a vocabularului, pentru că a-ți cunoaște limba înseamnă a fi capabil să exprimi corect și precis ceea ce gândești și știi.

Unul dintre jocurile ce prezintă interes elevilor este jocul *,,Povestește ceva despre...”.* Acest joc urmărește spontaneitatea construcțiilor verbale, a fanteziei, a reprezentărilor despre subiectul propus. Acestea creează o atmosferă plăcută, degajată, care favorizează comunicarea, îi încurajează pe cei cu o gândire mai lentă și dă aripi celor dotați.

Lectură ghidată. Preventiv învățătorul va secţiona textul pregătit pentru lectură în aşa fel ca fiecare fragment să se întrerupă la un moment de intrigă (după ex. serialelor). Elevilor li se vor repartiza pe rând aceste fragmente în felul următor: se repartizează primul fragment, care se citeşte individual. După ce toţi elevii au citit fragmentul, învățătroul realizează o discuţie pe marginea celor lecturate. Învățătorul îi întreabă pe elevi ce va fi mai departe. Apoi se repartizează următorul fragment. Procedura se repetă până nu se lecturează tot textul.

Ceea ce face elevul, trebuie să corespundă nivelului la care are loc interacţiunea verbală, scopului sau direcţiei acceptate a interacţiunii verbale în care sunt angajaţi, şi să respecte următoarele criterii: *calitatea, cantitatea, pertinenţa, modalitatea* [1]. Abaterea de la aceste criterii în vederea unei comunicări directe şi eficace trebuie să se facă doar într-un scop anume şi nu din incapacitatea de a le respecta.

În ciuda concurenței audiovizualului de la ora actuală totuși cartea ar trebui să reprezinte una dintre constantele vieții noastre, iar comunicarea ,,o formă a fericirii”, dar și una dintre cele mai educative și mai răspândite activități instructiv-educative. Vocabularul bogat și dezvoltat nu vine de la sine, ci se formează printr-o îmbinare reușită a factorilor educaționali (familia și școala), munca ce se caracterizează prin răbdare, perseverență, voință și continuitate.

Pentru ca elevii să însuşească valorile create de natură şi să-şi creeze propriile cunoştinţe, capacităţi, atitudini este nevoie de o colaborare între învățător – elev, dar chiar și între învățător-elevi-părinți. În calitate de învățători, contribuim nemijlocit la

procesul de formare a personalității elevilor, dar și a competențelor lor de comunicare. Ne vom strădui să avem un contact viu, emoţional cu elevii, să trezim în ei pasiunea, interesul şi dorinţa de a studia și independent. De asemenea, formarea competenţei de comunicare presupune respectarea următoarele deprinderi: de ascultare activă, de dialogare, de însuşire şi folosire a formulelor de politeţe, de dezvoltare a capacităţii empatice, de dezvoltare a comunicării asertive, de respectare a normelor de comunicare orală şi scrisă, de cunoaştere a limbajului nonverbal şi paraverbal [4, p.56].

Bibliografie

1. Cartaleanu T. Cosovan O. ș.a. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Centrul Educațional, 2008.
2. Curriculum şcolar pentru clasele I-IV, Chișinău: Editura Cartier, 2010.
3. Călin M. Filosofia educației. Editura Aramis Print, 2001.
4. Şoitu L. Pedagogia comunicării. Bucureşti: Editura Didactică R.A., 1997.

CZU: 372:37.146.12

FORMAREA EFICIENȚEI PERSONALE A ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Ioana-Maria IUSCO, doctorandă
Anca OROS, doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

Din perspectiva idealul educaţional al şcolii din Republica Moldova, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării prin ordinul nr. 906 din 17.07.2019 a aprobat o nouă generaţie de curricula şcolare. Cu referire la cadrul valoric/axiologic, curricula școlare promovează: atitudinea faţă de sine însuşi, atitudinea faţă de ceilalţi, atitudinea faţă de societate, atitudinea faţă de muncă şi rezultatele ei, atitudinea faţă de natură [8].

În Cadrul de referinţă al curriculumului naţional se precizează profilul absolvenţilor şcolilor, tineri cetăţeni ai Republicii Moldova, spre care țintește întreg procesul educațional [8]:

- Persoane cu încredere în sine şi în propriile forţe
- Persoane deschise să înveţe pe parcursul întregii vieţi
- Persoane active, proactive, productive, creative şi inovatoare
- Persoane angajate civic şi responsabile.

Bandura A. defineşte *autoeficacitatea* ca „judecăţi individuale în privinţa organizării şi executării cursului acţiunii solicitate pentru atingerea unui anumit tip de performanţă". Judecăţile autoeficacităţii reprezintă „un apel la acţiune" şi „determină cât de mult efort va depune persoana şi cât va persista în faţa obstacolelor sau experienţelor aversive" [4, p. 193].

Astfel, Bandura A. [2] explică de ce uneori subiecţii nu se comportă optim, chiar dacă ştiu ce trebuie să facă. Savantul are meritul de a fi adus în prim-planul cunoaşterii şi cercetării abordarea integrată a cunoştinţelor, aptitudinilor subiectului şi efectul (performanţa= acţiuni întreprinse de acesta, în constructul de autoeficacitate).

Or, convingerile influenţează efortul depus, iar efortul condiţionează calitatea rezultatelor. Mai mult, judecăţile subiecţilor despre propriile lor capacităţi influenţează modul în care gândesc şi reacţiile emoţionale atât în momentul în care ei anticipează sarcina, cât şi în momentul angajării efective în interacţiuni cu mediul.

Cogniţia „pot să fac" oglindeşte, în aceste condiţii, un sentiment de control asupra mediului, reflectând credinţa de a fi în stare să controlezi solicitările provocatoare ale mediului cu ajutorul unor mecanisme adaptative.

În esenţă, autoeficacitatea percepută, conştientizată poate fi înţeleasă ca o anticipare a rezultatelor pozitive în acţiunile întreprinse datorită cunoştinţelor şi abilităţilor posedate. Mai mult decât atât, autoeficacitatea face diferență în modul în care oamenii simt, gândesc şi acţionează.

Ca proces cognitiv, autoeficacitatea generează opţiunii, motivaţii, emoţii, idei şi comportamente. Subiectul nu numai că îşi evaluează abilităţile în lumina succeselor sau eşecurilor trecute, dar şi 1)opteză pentru anumite sarcini, 2)dozează efortul, 3)monitorizează progresele în funcţie de experienţa anterioară [2].

Angajarea unui individ într-o activitate și orientarea lui spre performanță sunt legate de o dimensiune importantă a personalității, pe care A. Bandura [3] a numit-o autoeficiență/ self-efficacy sau percepția eficienței personale. Cercetătorul definește „eficiența personală/ autoeficiența” drept ansamblul „credințelor persoanei în capacitățile sale de a-și mobiliza resursele cognitive și motivaționale necesare pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor” [3, p. 191-215].

Sentimentul propriei eficiențe poate fi definit ca o anticipare a rezultatelor pozitive în acțiunile întreprinse în baza valorificării cunoștințelor și abilităților. Încă de la lansarea conceptului de *eficiență personală*, A. Bandura menționa că toate procesele de schimbare psihologică și comportamentală a persoanei se manifestă prin modificarea credințelor acesteia despre stăpânirea mediului, a informației/procesarea și valorificarea ei, axarea și sporirea capacităților, reglarea condiției și depunerea eforturilor pentru realizarea cu succes a variatelor sarcini.

În acest context cercetătorul consideră că o importanță majoră are puterea de predicție și anticipare, motivația persoanei. Psihologia socială definește eficiența de sine ca „evaluare a individului cu privire la abilitățile sale, la faptul dacă este în stare sau nu să rezolve anumite sarcini, să-și atingă scopurile propuse, să depășească anumite dificultăți și obstacole” [58, p. 360].

În această ordine de ideii este necesar să precizăm că psihologia socială conține două abordări distincte despre personalitate: constructivismul social și viziunea sociocognitivistă. Astfel, „concepția constructivistă privește oamenii ca participanți activi la contactele sociale, concentrându-se asupra ideei că sensul este construit în comun, prin interacțiunile participanților” [ibidem, p. 225]. În cadrul acestei concepții se pune accent pe ideea că personalitatea ca entitate variază în funcție de indiciile oferite de ceilalți.

Bazele personalităţii copilului se pun încă de la vârsta preşcolară, când se schiţează unele trăsături mai stabile de temperament şi caracter. Intrarea în şcoală,

trecerea la o nouă formă de activitate şi la un nou mod de viaţă vor influenţa într-un mod deteminant asupra formării în continuare a personalităţii.

Statutul de şcolar, cu noile lui solicitări, cerinţe, sporeşte importanţa socială a ceea ce întrteprinde şi realizează copilul la această vârstă. Noile împrejurări lasă o amprentă puternică asupra personalităţii lui, atât în ceea ce priveşte organizarea ei interioară, cât şi în ceea ce priveşte conduita sa externă.

Pe plan interior, datorită dezvoltării gândirii logice, a capacităţii de judecată şi raţionament, se pun bazele concepţiei despre lume şi viaţă, care modifică esenţial optica personalităţii şcolarului asupra realităţii înconjurătoare. Ca urmare a dezvoltării capacităţii de a-şi dirija voluntar conduita, de a anticipa solicitările externe şi de a-şi planifica activitatea, personalitatea şcolarului mic devine din ce în ce mai aptă de independenţă şi autodeterminare. Ca rezultat al instalării unor trăsături de caracter, personalitatea şcolarului înclină tot mai evident spre atitudini mai mature şi spre manifestări mai controlate.

Ca personalitate, copiii se disting printr-o mare diversitate comportamentală. Există copii vioi, expansivi, comunicativi şi copii retraşi, lenţi. Sunt şi unii total nestăpâniţi, care parcă, nu-şi găsesc locul, vorbesc fără să fie întrebaţi, intervin în toate împrejurările. La lecţie, unii sunt cu mâna mereu ridicată, fie că ştiu sau nu ştiu, alţii, dinpotrivă chiar dacă ştiu, sunt tăcuţi.

Treptat, pe măsură ce copilul înaintează în vârstă, însuşirile înnăscute ale sistemului nervos se împletesc cu influenţele de viaţă şi ale educaţiei, formând un "aliaj". Contactul cu influenţele modelatoare ale procesului educaţional dă naştere la anumite compensaţii temperamentale. Copiii agitaţi încep să devină mai stăpâni pe conduita lor, datorită posibilităţilor pe care le oferă activitatea şcolară de a-şi consuma energia prin studiu.

Temperamentele flegmatice încep să-şi reducă treptat din inerţie şi să adopte un ritm de lucru mai alert. Cei cu trăsături melancolice, cu tendinţe de închidere în sine, cunosc şi ei un proces de activizare a conduitei, încurajaţi de succesele pe care le obţin.

Atitudinea educatorului faţă de aceste însuşiri tipologice şi temperamentale trebuie să fie maleabilă, diferenţiată în funcţie de natura elevilor, temperându-i pe unii, stimulându-i pe alţii; cei vioi, cu temperament sangvinic, trebuie orientaţi spre a-şi concentra energia asupra obiectivelor şcolare; apaticii trebuie mereu stimulaţi spre a se angaja şi menţine în activitate; impulsivii trebuie frânaţi, disciplinaţi; cei cu trăsături melancolice trebuie înconjuraţi cu căldură, trataţi cu delicateţe, susţinuţi şi ajutaţi să-şi valorifice potenţialităţile intelectuale.

Un rol important în reglarea activităţii şi relaţiilor şcolarului mic cu ceilalţi îl joacă atitudinile caracteriale. Activităţile şcolare oferă cadrul plămădirii unor calităţi cum sunt: sârguinţa, conştiionciozitatea, punctualitatea, perseverenţa, spiritul de organizare, făcând ca elevii, chiar şi cei mai puţin dotaţi intelectual, să se realizeze bine profesional.

Personalitatea şcolarului mic se distinge şi prin modul cum se manifestă el în planul relaţiilor cu ceilalţi. Activităţile din grădiniţă au contribuit mult la socializarea copilului, la cultivarea trebuinţei şi plăcerii de a veni în contact cu alţi copii şi de a comunica cu ei. În şcoală continuă să se dezvolte contactele sociale dintre copii. Se amplifică nevoia copilului de a se afla în colectivitate, de a stabili relaţii interpersonale cu cei de o vârstă, de a forma, împreună cu ei, grupuri, echipe, care să se întreacă cu alte echipe.

Interacţionând şi comunicând cu ceilalţi, şcolarul mic ajunge să înţeleagă mai mult decât preşcolarul ce înseamnă cinste, sinceritate, corectitudine, curaj, mândrie, modestie. Creşte indicele de socializare a copilului şi se amplifică şansele de integrare intrând în viaţa socială. Un rol deosebit în procesul integrării elevului în clasele mici în colectivul şcolar revine sistemului de interrelaţionare cu ceilalţi, a climatului socio-afectiv, care se dezvoltă în cadrul grupului. În lăuntrul microgrupului şcolar se formează trăsături ale personalităţii cum sunt: simţul onoarei, al demităţii personale, onestitatea, simţul adevărului şi al dreptăţii.

Cooperarea, întrajutorarea, întrecerea influenţează asupra personalităţii copilului şi a activităţii lui.

Bibliografie

1. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H.Freeman, 1997, 604 p.
2. Bandura A. Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle. Paris, France: De Boeck Université, 2003. 859 p.
3. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifyng theory of behavioral change. Revista de psihologie, 1997, nr.84 pr.2, p. 191-215.
4. Dumitriu Gh., Dumitriu C. Psihopedagogie. București: E.D.P., 2004.
5. Golu P., Zlate M., Verza E. Psihologia copilului. București: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1993.
6. Cadrul de referinţă al curriculumului naţional / aut.: Vl. Guţu, N. Bucun, A. Ghicov [et al.]; coord.: L.Pogolşa, V.Crudu; experţi intern.: Ciprian Fartuşnic, Daniel Petru Funeriu. Chişinău: Lyceum, 2017, 104 p.

CZU: 37.016:37.046.12

CARACTERISTICI GENERALE ALE COMPETENȚEI DE COMUNICARE LINGVISTICĂ LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Daniela LOȚCU, prof. înv. primar
Școala Gimnazială „Al. I. Cuza", Bacău

În planul disciplinei, noua perspectivă pedagogică, prin aplicarea modelului comunicativ-funcţional în predare ce presupune studiul integrat al limbii, al comunicării şi al textului literar, a deplasat accentul de pe acumularea de cunoştinţe pe dobândirea de competenţe. În acest context, competenţa de comunicare nu este doar „*reproducerea itemilor memoraţi, ci se defineşte ca sistem de strategii creative ce permit înţelegerea valorii elementelor lingvistice în context, dezvoltând abilitatea de a aplica cunoştinţele despre rolul şi funcţionarea limbajului*".

În Cadrul Comun European, *competenţa de comunicare lingvistică* se defineşte prin relaţia a trei componente specifice: *componenta lingvistică*, *componenta sociolingvistică* şi *componenta pragmatică*, prezentate în elementele lor fundamentale ca o sinteză între *cunoştinţe*, *aptitudini* şi *deprinderi*.

Componenta lingvistică vizează formarea *deprinderilor lexicale, fonetice, sintactice*, în vreme ce componenta sociolingvistică valorifică *parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii*, iar *componenta pragmatică* se concretizează în *utilizarea funcţională a resurselor lingvistice* (realizarea funcţiilor comunicative, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii *schimburilor interacţionale*.

Competenţa de comunicare lingvistică a utilizatorului se observă în realizarea activităţilor comunicative variate, care implică:

- receptarea,
- producerea,
- interacţiunea,

realizate fie în *formă orală*, fie în *forma scrisă*, fie în ambele forme. Activităţile comunicative *de receptare* (orală şi / sau scrisă) şi *de producere* (orală şi / sau scrisă) sunt indispensabile pentru orice activitate interactivă, a cărei finalitate este atât de a informa, cât mai ales de a modifica atitudini şi mentalităţi la nivelul receptorului, de a-i provoca acestuia reacţii şi transfer de rol din partea emiţătorului [2].

Dacă ne referim la formarea *competenței de comunicare lingvistică* la elevii din învățământul primar prin studiul disciplinei Comunicare în limba română/ Limba și literatura română, vom menționa că toate conceptele gramaticale se învață numai în

baza textului literar. Învățătorii vor reuși să formeze aceste competențe la elevi, numai dacă au o bună pregătire lingvistică și reuşesc să integreze conținuturile gramaticale cu cele literar-artistice pe baza textului literar/nonliterar.

Analizând această problemă, menționăm că structura *competenței lingvistice* conform cercetătorilor T. Cartaleanu, O. Cosovanu este foarte complexă, deoarece ea cuprinde: *competența fonetică, competența lexicală, competența ortografică, competența ortoepică* și *competența gramaticală* [1]. Din punctul de vedere al specialiştilor, toate aceste componente sunt necesare în formarea competenței de comunicare lingvistică la elevii din ciclul primar.

Formarea *competenței fonetice* începe din clasa pregătitoare, când elevii își însușesc noțiunile de sunet, silabă, cuvânt, le recunosc în vorbire și le analizează prin metoda fonetică, analitico-sintetică. Competența fonetică vizează abilitatea de a pronunța și de a intona corect sunetele, grupurile de sunete, și cuvintele. E necesar de menționat că nu toți școlarii mici au formată această competență. Frecvent se constată la elevii din clasa pregătitoare și I, tulburări de vorbire ca: dislalia, rinolalia, bîlbîiala, tulburări de ritm al vorbirii etc. Cadrul didactic trebuie să urmărească continuu, în cadrul orelor de Limbă și literatură română, dacă elevii pronunță corect sunetele, grupurile de sunete, silabele și cuvintele. Pentru a dezvolta auzul fonematic și a pronunța corect sunetele, învățătorul trebuie să realizeze cu elevii exerciții și jocuri didactice ce au ca scop exersarea pronunțării corecte a vocalelor și consoanelor.

Competența fonetică ține și de capacitatea de auzi și a reda în scris un text literar. În acest sens, competența poate fi formată prin dictări de litere, silabe, cuvinte, propoziții.

Competența lexicală este o altă parte componentă, la fel de importantă pentru micii școlari. Ea se formează prin lectura, înțelegerea, analiza și reproducerea diverselor texte literare/nonliterare. Această competență presupune cunoașterea unui număr de cuvinte, așa cum e precizat în programa școlară și utilizarea lor în comunicare. Pentru a forma competența lexicală, dascălul trebuie să utilizeze cele mai eficiente strategii didactice ce contribuie la îmbogățirea, activizarea și nuanțarea vocabularului elevilor din clasele primare.

Competența ortografică se formează principial în clasele primare. Această competență presupune scrierea corectă în concordanță cu normele ortografice în vigoare. Formarea competenței ortografice în clasele primare se realizează pe parcursul celor două etape: etapa pregramaticală ce include clasele pregătitoare-II, când elevii nu cunosc noțiunile gramaticale, învățând ortogramele în mod intuitiv și etapa gramaticală (clasele a III-a – a IV-a), când aceștia dobândesc unele noțiuni

elementare de gramatică. Deoarece formarea competenței ortografice este o activitate dificilă și plictisitoare pentru elevii din clasele primare, aceasta poate fi dezvoltată prin aplicarea exercițiilor de copiere, transcriere și autodictare, dar și prin exerciții creatoare-compuneri.

Competența ortoepică prevede articularea corectă a cuvintelor și o completează pe cea ortografică și fonetică. Cadrul didactic trebuie să formeze la elevi o pronunție corectă ce respectă normele limbii literare. Pentru a forma această competență, învățătorul trebuie să realizeze mai multe discuții orale, avînd drept scop respectarea normelor de rostire a cuvintelor în comunicarea orală a elevilor.

Problemele ce apar la formarea competenței de comunicare gramaticală în baza textului literar sunt multiple, apar dificultăți la identificarea noțiunilor morfologice, greșeli frecvente comit elevii din clasele primare la utilizarea diverselor concepte și modalitățile de combinare a părților de vorbire în procesul de comunicare. Deoarece disciplina Limba și literatura română prevede studiul integrat al noțiunilor morfologie în baza textului literar/ nonliterar, considerăm că orice concept morfologic trebuie explicat și însușit, având în vedere legile actului de comunicare practic-funcțional.

În acest sens, Ioan Șerdean susține că „*materialul concret de la care se pornește în învățarea unei noțiuni gramaticale trebuie să fie textul*” [3]. Programa școlară în vigoare prevede predarea-învățarea-evaluarea următoarelor noțiuni: substantivul, adjectivul, verbul, pronumele personal, pronumele de politețe și numeralul. Înțelegerea acestor concepte morfologice permite elevilor să utilizeze corect diverse forme gramaticale atât în comunicarea orală, cât și în cea scrisă. În clasele mici, studierea acestor părți de vorbire nu trebuie să se reducă la stricta memorare a definițiilor, dar este foarte important ca elevii să le poată utiliza corect în comunicare.

Un aspect nu mai puțin însemnat la predarea-învățarea-evaluarea conceptelor morfologice este respectarea *principiului concentric* și selectarea acelor texte literare, care conțin variate forme gramaticale. Formarea competenței gramaticale la elevii din clasele primare prevede însușirea conceptelor morfologice și a modalităților de combinare a lor în procesul de comunicare. S-a observat că la însușirea noțiunilor morfologice gradul de abstractizare e mare, așa că este nevoie de multă creativitate, ingeniozitate din partea învățătorului, în ceea ce privește selectarea și aplicarea unor strategii didactice care să înlesnească învățarea temeinică a părților de vorbire.

Se consideră că exercițiul este o strategie didactică eficientă, deoarece ea reprezintă calea prin care se pot forma competențe. Exercițiile gramaticale vizează formarea competenței de exprimare corectă. Eficiența exercițiilor se poate argumenta

prin permanenta legătură dintre cunoștințele teoretice și aplicarea lor în practică și care ajută elevul să se exprime corect.

Textele literare în baza cărora se predau conceptele morfologice ajută elevii să reunoască formele gramaticale în context și să le utilizeze corect sub aspect lingvistic în comunicare. Astfel, se constată că formarea competenței de comunicare gramaticală prin studiul integrat al disciplinei Limba și literatura română are un rol extrem de mare în clasele primare, deoarece cunoașterea părților de vorbire, a regulilor de modificare a cuvintelor în diverse contexte și a regulilor de acord îi ajută pe elevi să comunice corect sub aspect lingvistic.

Cadrele didactice din învățământul primar vor reuși să formeze competențele de comunicare lingvistică la micii școlari, dacă vor cunoaște aspectele teoretice și metodologice privind predarea-învățarea-evaluarea conceptelor gramaticale, care se poate realiza doar în baza textului literar și dacă vor selecta, aplica acele strategii didactice care îl vor ajuta pe elev să utilizeze corect diverse forme gramaticale atât în comunicarea orală, cât și în cea scrisă.

Bibliografie

1. Cartaleanu T., Cosovan O. Formare de competenţe prin stagii didactice interactive. Chișinău, 2008.
2. Pamfil A. Limba şi literatura română în şcoala primară. Perspective complementare. Piteşti: Paralela 45, 2009, 278 p.
3. Şerdean I. Didactica limbii şi literaturii române în învăţământul primar. Bucureşti: Editura Corint, 2002, p. 316.

CZU: 37.016

COMPETENŢA ÎNVĂŢĂTORULUI ÎN ACŢIUNEA EDUCATIVĂ

Mariana LUPU-GORIȚA
dr. ped., înv. cl. prim., grad did. Superior

Dezvoltarea tehnologică din ultimele decenii precum şi fenomenul globalizării au determinat instituţii şi specialişti din întreaga lume să caute competenţele de care are nevoie orice cetăţean al Planetei pentru a se integra cu succes în viaţa sociala într-o „economie bazată pe cunoaştere care să asigure dezvoltarea economică, slujbe mai bune şi o mai mare coeziune socială".

Această cercetare a fost începută şi pe continentul european, mai ales, după ce Consiliul European de la Lisabona din 2000 a recunoscut educaţia, instruirea şi încadrarea într-un loc de muncă ca parte integrantă a politicilor economice şi sociale necesare transformării economiei Europei în cea mai dinamică economie bazată pe cunoaştere.

Au fost constituite mai multe comisii care au avut rolul să elaboreze un Cadru European care să definească „noile competenţe de baza" . Acest cadru trebuia să se refere la Tehnologia Informaţiei şi Comunicaţiilor, la cultura tehnologică, limbi străine, antreprenorial şi abilităţi sociale [3].

Activitatea grupului de lucru pentru competenţe-cheie a început în 2001, având ca obiective principale identificarea „noilor deprinderi" şi „cum" aceste deprinderi pot fi integrate mai bine în programa şcolară şi apoi menţinute şi învăţate de-a lungul vieţii. În cadrul acestei cercetări s-a pus un accent deosebit pe grupurile dezavantajate, cele cu nevoi specifice, minorităţilor, abandon şcolar şi educaţia adulţilor.

În acest context termenul de „competenţă" se referă la obţinerea „unui grad de integrare între capacităţile şi obiectivele sociale mai largi de care are nevoie fiecare individ". Studiul Eurydice consideră competenţele-cheie vitale pentru participarea cu succes la viaţa socială. Multe dintre aceste competenţe sunt definite ca generice sau transversale. Acestea trebuie să conducă la un management mai eficient al parcursului educaţional al fiecărui individ, comunicarea şi relaţiile sociale şi interpersonale şi să reflecte trecerea accentului de la predare la învăţare.

Competenţa didactică este situată la intersecţia dintre pregătirea culturală şi ştiinţifică de specialitate a profesorului şi aria capacităţii lui pentru probleme socio-epistemice, interpersonale şi socio-afective. Ea este centrată pe cultura generală, cultura profesională şi joacă rolul de instrument de unificare, codificare, exprimare,

sub forma comportamentelor educaţionale, a datelor personalităţii celui afiliat la statutul şi rolul de învăţător. În acest sens, apare necesitatea delimitării noţiunii de competenţă şi a conceptelor folosite în definirea ei.

Competenţă (lat. *competenta*; engl. *competențe*) este capacitatea unei persoane de a corespunde cerinţelor dintr-un anumit domeniu, evidenţiază H. Schaub şi K. Zenke în Dicţionarul de pedagogie [7]. *Competenţa* se concretizează prin cunoştinţe, aptitudini, priceperi, deprinderi ce se exteriorizează ca fapt, fiind direct utile pentru realizarea contextului particular al unei situaţii care solicită rezolvarea unei probleme (sau sarcini). Ea este "aptitudine operaţională validată", iar a fi *competent* "presupune a fi capabil, a mobiliza şi a integra achiziţiile formării" [5]. *Competenţa* este rezultatul cumulativ al istoriei personale şi interacţiunii sale cu lumea exterioară sau capacitatea de a informa şi modifica lumea, de a formula scopuri şi a le atinge. S-a stabilit că termenul de *competenţă* a fost impus, pe de o parte, de psihologia muncii, iar pe de alta, de evoluţia semnificativă a gestiunii resurselor umane. Importanţa termenului a depăşit sfera cercetării, intrând chiar în conţinutul unui text de lege specială, promulgată în 1991, în Franţa. Noţiunea vizează o nouă categorie a caracteristicilor individuale, ţintind la o analiză multidimensională în care se înscriu şi imaginile competenţelor proprii şi posibilităţile de identificare şi cele de dezvoltare urmărite la nivel individual, instituţional şi organizaţional, consideră L. Şoitu [8].

Definirea conceptului de competenţă didactică este legată de o serie de studii ale savanţilor americani, care s-au ocupat de competenţă în sens de eficacitate (*effectivenes*) cu scopul de a evalua activitatea profesorilor sau, în cazul profesorilor tineri, de a emite judecăţi predictive. Dar cu timpul, centrul de greutate s-a deplasat spre actul de predare în sine (*teaching*), ca mediator între predicţii si criterii, adică între caracteristicile profesorului şi produsele sale. Competenţa nu se reduce la tehnica efectuării unui lucru sau la informaţiile necesare practicării activităţii, susţine D. Salade, ci cuprinde şi atitudinea faţă de activitate, ca expresie a unor trăsături personale şi a unor valori [6]. Pentru demonstrarea competenţei profesorului se utilizează *variabile proximale* ca: situaţia socială (valori, credinţe), mediul, personalitatea profesorului (motive, cunoştinţe, afecte), precum şi *variabile distale* care explică comportamentul profesorului: experienţa, clasa socială, educaţia, comportamentul elevului, răspunsul comunităţii la care se adaugă relaţia cu copilul, pornindu-se de la teza conform căreia comportamentul profesorului este influenţat de comportamentul elevului.

Din cele relatate constatăm că termenul de *competenţă* reuneşte dimensiunile de personalitate dobândite în cadrul unui proces de formare. Dintr-o asemenea

perspectivă, aptitudinile ar fi definite în raport cu trăsăturile de personalitate exprimate în comportamente observabile. Diferenţa dintre aptitudini şi trăsăturile de personalitate, pe de o parte, şi competenţe, pe de alta, constă în faptul că, primele permit numai caracterizarea individului şi explică diversitatea lui comportamentală faţă de sarcinile îndeplinite, iar competenţele – pun integral în valoare - în orice moment şi orice acţiune, aptitudinile, trăsăturile de personalitate şi cunoştinţele acumulate, angajând în plus strategiile dobândite şi universul cultural format. Se poate observa că prin competenţă se defineşte "o categorie specială de caracteristici individuale, care sunt strâns legate cu valorile şi cunoştinţele acumulate. În sfârşit, ele dobândesc un caracter "local", adică această complexitate de factori interdependenţi readuce în actualitate meditaţiile asupra rolului şi statutului profesorului, asupra structurii sale de personalitate, asupra căilor de formare a unui profesor competent. În mod sigur - afirma S. Marcus - arta pedagogică constă, înainte de toate, în a te pune la dispoziţia elevilor, de a simpatiza cu ei, de a le înţelege universul, de a le sesiza interesele care-i animă. Ea se bazează în mare parte pe un dar, pe care candidaţii la funcţia de profesor *îl au* sau *nu îl au*. Dar, o bună formare a învăţătorului poate ajuta acest dar să se dezvolte, dacă există, şi mai ales, acolo unde din păcate nu există, această formare poate într-o oarecare măsură să atenueze catastrofa generată de lipsa lui şi îndrăznim să spunem, să-i facă mai puţin nocivi, un pic mai puţin inadaptaţi la sarcină pe tineri dintr-o eroare într-o profesie pentru care nu erau făcuţi [4].

Sintetizând cele expuse, constatăm că noţiunea de competenţă posedă o mare valoare aplicativă, încorporează numeroase inovaţii şi aduce un plus de rigoare procesului de pregătire a personalului didactic. Ea se asociază unei abordări pragmatice, experienţiale şi deschise a pregătirii personalului didactic.

În această arie de probleme, N. Mitrofan afirmă că competenţa se demonstrează nu prin analize şi calcule îndelungate, ci prin adaptări rapide la schimbările intervenite în timp concret. Automatismele formate diminuează apelul la funcţiile intelectuale, cedând locul aptitudinilor specifice şi celor acumulate. Aptitudinile pot fi înţelese ca fiind dobândite şi făcând parte din competenţele specifice. Aptitudinile au rol în perioada învăţării, până când sarcinile de îndeplinit pot fi executate automat. Aceasta înseamnă că, neputând fi rutinizate, aptitudinile vor fi mereu reînnoite, făcându-se apel permanent la procesele cognitive şi la aptitudinile mintale. Având rol important pentru dobândirea tuturor competenţelor, aptitudinile îşi dovedesc utilitatea, în primul rând, prin cele intelectuale şi prin competenţele cognitive [4].

Este necesar să subliniem că noţiunea de competenţă se diferenţiază de cea de aptitudine (sisteme operaţionale ce conduc la rezultate situate peste medie, dar fiind însuşiri potenţiale ce urmează a fi puse în valoare), de noţiunea de capacitate (aptitudine împlinită, care s-a consolidat prin experienţă, exerciţiu, asimilare de cunoştinţe şi formare de deprinderi), ca şi de atitudine (invariant vectorial al conduitei). Competenţa este adesea descrisă drept o capacitate intelectuala ce dispune de posibilităţi variate de transfer (capacitatea de a comunica, decide, detecta, selecta, evalua date, informaţii, relaţii), capacitate care-şi asociază componente afective şi atitudinale, de motivare a acţiunii. I. Maciuc susţine că competenţa presupune "a şti", "a şti să faci" (să reuşeşti într-o situaţie profesională concretă), dar şi "a şti să fii", a avea atitudini care să susţină atât acţiunea prezentă, cât şi devenirea, evoluţia competenţei în timp. Implică complexe integrate de cunoştinţe, abilităţi/capacităţi şi atitudini – competenţe construite pe atitudini [2].

O definiţie pentru competenţele-cheie reprezintă un pachet multifuncţional, transferabil de cunoştinţe, abilitaţi şi atitudini de care au nevoie toţi indivizii pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, incluziunea socială şi găsirea unui loc de muncă. Acestea trebuie sa se fi dezvoltat la sfârşitul educaţiei obligatorii şi trebuie să acţioneze ca fundament pentru învăţare ca parte a educaţiei pe tot parcursul vieţii.

Studiind şi analizând mai multe opinii despre competenţe am ajuns la concluzia că în condiţiile actuale nu este suficient ca elevul să acumuleze un volum de cunoştinţe, el trebuie să-şi lărgească orizontul cunoaşterii, astfel, încât să se poată adapta la o lume în schimbare, complexă şi interdependentă.

În acest sens educaţia trebuie organizată în jurul a patru tipuri fundamentale de învăţare: a învăţa să ştii; a învăţa să faci; a învăţa să colaborezi; a învăţa să fii.

A învăţa să ştii înseamnă acumularea de cunoştinţe şi dobândirea instrumentelor cunoaşterii. *A învăţa să faci* formează abilităţi practice care asigură îmbinarea cunoaşterii cu priceperile şi care conduc la formarea competenţelor. *A învăţa să colaborezi* asigură activitatea de cooperare cu alte persoane, participând la diverse activităţi umane, evită apariţia conflictelor sau le aplanează pe cale paşnică. *A învăţa să fii* prevede asumarea de responsabilităţi, luarea deciziilor proprii, formarea unui comportament corect şi decent.

Într-o formă simplă, J. Delors menţionează că aceste patru tipuri fundamentale de învăţare formează un tot întreg, între ele există intersectări şi suprapuneri. Făcând o analiză asupra educaţiei, Comisia Internaţională pentru Educaţie în secolul XXI a stabilit că educaţia s-a concentrat până acum în special, *pe a învăţa să ştii* şi, într-o mai mică măsură, *pe a învăţa să faci*. Celelalte două componente sunt lăsate la voia

întâmplării. În acest sens, susţinem această constatare şi suntem de acord cu opiniile membrilor comisiei, care consideră că, în orice formă de învăţământ, acestor patru componente trebuie să li se acorde o importanţă egală [1]. Acest complex integral implică cunoştinţe, abilităţi, capacităţi, atitudini şi conduite, care servesc drept traiectorii ale competenţelor didactice. Din perspectiva interacţională competenţa profesională presupune raportarea factorilor de personalitate a învăţătorului la cele patru tipuri fundamentale de învăţare. În acest context, raportând tipurile fundamentale de învăţare la competenţele, putem diferenţia în formarea studenţilor pedagogi *competenţe cognitive, acţional-practice, socio-afective şi comportamentale.*

Sintetizând cele expuse constatăm că noţiunea de competenţă posedă o mare valoare aplicativă, încorporează numeroase inovaţii şi aduce un plus de rigoare procesului de comunicare a personalului didactic. Competenţa nu se reduce la tehnica efectuării unui lucru sau la informaţiile necesare practicării activităţii, ci cuprinde şi atitudinea faţă de activitate, ca expresie a unor trăsături personale şi a unor valori. Din cele relatate constatăm că termenul de competenţă reuneşte dimensiunile de personalitate dobândite în cadrul unui proces de comunicare.

Bibliografie

1. Delors J. Comoara lăuntrică: Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI. Bucureşti: POLIROM, 2000. 237 p.
2. Macavei E. Pedagogie. Teoria educaţiei. Bucureşti: Aramis, 2001. 352 p.
3. Marcus S., Gherghinescu R. Competenţa didactică. Bucureşti: Ed. ALL, 1999. 173 p.
4. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. Bucureşti, 1998.
5. Potolea D. Grilele de observaţie sistematică; rolul lor în identificarea şi formarea / perfecţionarea competenţelor pedagogice. În: Revistă de pedagogie (Bucureşti), 1985. Nr. 4. p. 41-44.
6. Salade D. Dimensiuni ale educaţiei.Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1998. 229 p.
7. Schaub H.; Zenke K. Dicţionar de pedagogie. Iaşi: Polirom, 2001. 344 p.
8. Şoitu L. Pedagogia comunicării. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1997. 223 p.

CZU: 37.016

INTERDISCIPLINARITATEA - ASPECT INOVATOR AL SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT MODERN

Mariana LUPU-GORIȚA, dr. în șt. ped.
învățător la clasele primare

Educaţia are dificila misiune de a transmite o cultură acumulată de secole, dar şi o pregătire pentru un viitor, în bună măsură imprevizibil" (Jacques Delors)

Interdisciplinaritatea apare ca necesitate a depăşirii limitelor creatoare de cunoaştere, care a pus graniţe artificiale între diferite domenii ale ei. Argumentul care pledează pentru interdisciplinaritate constă în aceea că oferă o imagine integrată a lucrurilor care sunt analizate separat.

În mod tradiţional, conţinutul disciplinelor şcolare a fost conceput cu o accentuată independenţă a unor discipline faţă de altele, adică fiecare disciplină de învăţământ să fie de sine stătătoare. Astfel, cunoştinţele pe care elevii le acumulează, reprezintă cel mai adesea un ansamblu de elemente izolate, ducând la o cunoaştere statică a lumii. Aceste aspecte sunt în contradicţie cu varietatea mare a legăturilor şi interacţiunilor dintre fenomene şi cu caracterul dinamic al acestora.

Problema *interdisciplinarităţii* a preocupat filisofii şi pedagogii încă din cele mai vechi timpuri: sofiştii greci, Plinius, Comenius şi Leibnitz, iar la noi Spiru Haret, Iosif Gabrea, G. Găvănescu şi, dintre numeroşii pedagogici ai perioadei contemporane amintim pe G. Văideanu. În opinia acestuia, *intredisciplinaritatea* „impică un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoaşterii şi între diferite abordări, ca şi utilizarea unui limbaj comun permiţând schimburi de ordin conceptual şi metodologic".

În perioada contemporană reforma conţinuturilor învăţământului nostru a creat cadrul unor transformări la nivelul curriculumului, între care se distinge perspectiva interdisciplinară.

Interdisciplinaritatea se referă şi la transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta, transfer cu grade diferite de implicare sau finalizare.

Ea reprezintă o modalitate de organizare a conţinuturilor învăţării, cu implicaţii asupra întregii strategii de proiectare a curriculumului, care oferă o imagine unitară asupra fenomenelor şi proceselor studiate în cadrul diferitelor discipline de învăţământ şi care facilitează contextualizarea şi aplicarea cunoştinţelor dobândite.

În procesul de învăţământ se regăsesc demersuri interdisciplinare la nivelul corelaţiilor minimale obligatorii, sugerate chiar de planul de învăţământ sau de

programele disciplinelor sau ariilor curriculare. În înfăptuirea unui învăţământ modern, formativ, considerăm predarea – învăţarea interdisciplinară o condiţie importantă. Corelarea cunoştinţelor de la diferitele obiecte de învăţământ contribuie substanţial la realizarea educaţiei elevilor, la formarea şi dezvoltarea flexibilităţii gândirii, a capacităţii lor de a aplica cunoştinţele în practică; corelarea cunoştinţelor fixează şi sistematizează mai bine cunoştinţele, o disciplină o ajută pe cealaltă să fie mai bine însuşită.

Formarea viziunii interdisciplinare asupra lumii şi în acelaşi timp formarea elevilor pentru a fi apţi să realizeze abordări de acest fel, necesită apelul la modalităţi de lucru care prilejuiesc exersarea principalelor procese ale gândirii, fără de care nu este posibilă cunoaşterea multiplelor şi variatelor interdependenţe dintre fenomenele lumii reale. În ceea ce privește activitățile matematice, abordarea interdisciplinară ajută cadrul didactic să obțină o serie de avantaje:

- ajută școlarii să sesizeze relația matematicii cu alte discipline, să vadă că matematica face parte din viața de zi cu zi şi să stabilească legături între conținuturi;
- ajută copiii să identifice metode de abordare comune unor discipline aparent opuse;
- oferă un arsenal mult mai bogat de abordare a conținuturilor matematice decât activitățile monodisciplinare;
- se pot desfășura în orice moment al zilei atât la activitățile pe domenii experențiale, cât și la activitățile alese și de dezvoltare personală;
- se concentrează pe implicarea directă în activitate pe stimularea atenției, memoriei, gândirii critice și divergente, imaginației și limbajului copiilor, pe dezvoltarea colaborării, a spiritului critic;
- încurajează școlarii să caute și să descopere soluții diverse la probleme;
- prin metodele utilizate, activitățile matematice interdisciplinare îndrumă şcolarii spre sesizarea multitudinii de forme prin care se pot însuși conceptele matematice și spre observarea punctelor comune între matematică și alte discipline;
- activitățile matematice interdisciplinare oferă învăţătoarei o paletă mult mai largă de abordare a obiectivelor decât cele monodisciplinare, ceea ce înseamnă că ea are la înemână un arsenal mult mai bogat de stimulare, de activizare a preşcolarilor.

Predarea – învăţarea prin corelarea obiectelor de studiu reprezintă noul în lecţii, care activează pe elevi, le stimulează creativitatea şi contribuie la unitatea procesului instructiv – educativ, la formarea unui om cu o cultură vastă.

Legătura dintre discipline se poate realiza la nivelul conţinuturilor, obiectivelor, dar se creează şi un mediu propice pentru ca fiecare elev să se exprime liber, să-şi dea frâu liber sentimentelor, să lucreze în echipă sau individual.

Interdisciplinaritatea este „o formă de cooperare între discipline diferite cu privire la o problematică, a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergenţă şi o combinare prudentă a mai multor puncte de vedere.” (Cucoş Constantin „Pedagogie”).

Predarea şi învăţarea unei discipline au dezavantajul că folosesc perceperea secvenţială şi insulară a realităţii unice făcând-o artificială. Din acest motiv este necesară realizarea unor conexiuni, între anumite discipline şcolare pentru o percepere unitară şi coerentă a fenomenologiei existenţiale.

Pentru realizarea unei bune interdisciplinarităţi se impun câteva exigenţe :

- profesorul să aibă o temeinică cultură generală;
- profesorul să cunoască bine metodologia obiectului său de specialitate, dar şi a celorlalte obiecte din aria curriculară;
- elevii sã fie conştientizaţi de existenţa interdisciplinarităţii obiectelor de învăţământ;
- realizarea unor programe care sa includă teme cu caracter interdisciplinar.

În condiţiile actuale, în care profesorii trebuie să creeze programe, realizând C.D.S., interdisciplinaritatea în cadrul unei arii curriculare poate constitui un punct de plecare. Având în vedere cele arătate mai sus, consider că interdisciplinaritatea constituie un principiu ce trebuie aplicat, o modalitate de gândire şi acţiune, ce decurge din evoluţia ştiinţei şi a vieţii economico-sociale.

Realizarea interdisciplinarităţii presupune aportul creator al învăţătorului. Aceasta se poate manifesta în învăţământul preuniversitar, se pot identifica trei direcţii ale interdisciplinarităţii [5]:

1. la nivel de autori de planuri, programe, manuale şcolare, teste sau fişe de evaluare;
2. puncte de intrare accesibile profesorilor în cadrul proceselor de predare – evaluare (în acest caz programele rămân neschimbate);
3. prin intermediul activităţilor nonformale sau extraşcolare.

Intervenţia profesorului determină corelaţii obligatorii prevăzute de programele şcolare şi impuse de logica noilor cunoştinţe, fapt ce duce la interdisciplinaritate.

Se pot elabora, în echipă, proiecte de lecţii, planificări semestriale sau anuale comune a două sau mai multe discipline (limba română – ed.tehnologică, științe – matematică – ed.plastică etc.).

Interdisciplinaritatea se mai poate baza şi pe [3]:

1. cultura bogată, interdisciplinară a profesorului;
2. pe echipe de profesori cu specialităţi diferite, care să predea „în echipă”, (fie numai un grup de discipline, predate la aceeaşi clasă, fie aceleaşi discipline urmărite pe orizontală şi pe verticală).

La nivel de reflecţie şi de elaborare curriculară profesorii de discipline diferite trebuie să realizeze planificări şi proiecte de activitate didactică în comun, în raport cu unele criterii şi principii pedagogice asumate de către toţi. Mai există dificultăţi în lipsa competenţelor de colaborare, de cooperare şi de lucru în echipă.

De exemplu, curriculum-ul de *Ştiinţe* oferă un punct de plecare în predarea integrată a disciplinelor din aria curriculară ***Matematică şi ştiinţe ale naturii***. Acest curriculum a fost conceput crosscurricular, pornind de la domeniile *biologie, fizică, chimie* şi de la temele comune acestora. Astfel obiectivele curriculum-ului de *Ştiinţe* vizează:

- observarea şi interpretarea proceselor naturale care au loc în mediu;
- înţelegerea impactului proceselor naturale asupra activităţilor umane şi al activităţilor umane asupra mediului;
- investigare unor interdependenţe în şi între sisteme fizice, chimice şi biologice;
- încurajarea elevilor pentru asumare de responsabilităţi şi pentru cooperare.

Competenţele ce se urmăresc a fi formate prin curriculum-ul de *Ştiinţe* se referă la comunicare, studiul individual, înţelegerea şi valorificarea informaţiilor tehnice, relaţionarea la mediul natural şi social; la acestea se adaugă formarea unor aptitudini precum:

- grija faţă de mediul natural;
- interesul pentru explicarea raţională a fenomenelor din mediu;
- stimularea curiozităţii şi a inventivităţii în investigarea mediului apropiat.

În scopul formării acestor competenţe şi atitudini, vor fi valorificate cunoştinţe privind mediul natural, individul, grupul de indivizi, relaţiile dintre indivizi şi dintre indivizi şi mediu, fenomenele şi interacţiunile specifice acestora, modificările mediului ca urmare a intervenţiei omului. Lecţiile pot fi structurate pe teme, în care se pot face legături cu subiecte abordate la alte discipline: „Omul şi mediul său de viaţă” ce cuprinde:

- Principalele organe şi sisteme şi funcţiile organismului uman;
- Relaţiile omului cu alte vieţuitoare;
- Igiena mediului de viaţă;
- Poluarea mediului;
- Interacţiunea plantelor cu aerul, apa, solul şi intervenţia omului.

sau „Sisteme”:

- Legătura dintre plante şi animale: lanţuri trofice, relaţii inter- şi intraspecifice;
- Evoluţia sistemelor biologice: plante, animale şi om.

Un conţinut şcolar structurat în chip interdisciplinar este mai adecvat realităţii descrise şi asigură o percepere unitară şi coerentă fenomenelor. Astfel avantajele *interdisciplinarităţii* sunt multiple:

a. Permit elevului să acumuleze informaţii despre obiecte, procese, fenomene care vor fi aprofundate în anii următori ai şcolarităţii;
b. Clarifică mai bine o temă făcând apel la mai multe discipline;
c. Creează ocazii de a corela limbajele disciplinelor şcolare;
d. Permite aplicare cunoştinţelor în diferite domenii;
e. Constituie o abordare economică din punct de vedere al raportului dintre cantitatea de cunoştinţe şi volumul de învăţare.

Avantajele activităților interdisciplinare sunt astfel multiple, valențele lor formative au fost recunoscute de educația școlară actuală, dar, ca orice formă de organizare, și activitățile interdisciplinare au câteva limite. Printre acestea enumerăm:

a) pericolul de generalizare prea mare a conținuturilor și de a nu se concentra atenția suficient pe un obiectiv matematic; dar, deși într-o activitate interdisciplinară, care durează la clasa a II-a, în medie 45 de minute, sunt abordate mai multe discipline alături de matematică, totuși activitățile matematice nu se opresc doar la cele patru ore de curs obligatorii stabilite pe săptămână, ci se regăsesc de multe ori în timpul activităților din şcoală, ceea ce remediază acest pericol.

b) pericolul de activizare prea puternică a copiilor, ceea ce duce la oboseală și la scăderea atenției; remedierea acestui obstacol depinde de capacitatea învăţătoarei de a sesiza când apare acesta și de a stabili acele strategii prin care să îl remedieze: să alterneze metodele active cu cele tradiționale, formele de organizare sau materialele didactice;

c) necesitatea folosirii unei cantităţi mari de materiale didactice, dar şi acesta poate fi transformat într-un avantaj, dezoltându-le copiilor un comportament civic;

d) nevoia de timp, activităţile de tip interdisciplinar necesită mai mult timp. Dar şi acest dezavantaj se poate remedia prin exerciţiu, pe măsură ce se realizează astfel de activităţi cu caracter interdisciplinar, elevii se obişnuiesc.

Cu toate că dezavantaje există, cum este și normal, acestea nu pot însă umbri însă seria mult mai mare de avantaje pe care le au.

Fără a urmări eliminarea monodisciplinarității din activitatea didactică din scoala, prin prezenta cercetare axată pe problema interdisciplinarității, un argument în

favoarea deschiderii cadrelor didactice spre această formă de organizare a activităților didactice. Alături de jocul didactic matematic monodisciplinar, activitățile interdisiciplinare, fie că se desfășoară sub formă de jocuri didactice, în care se folosesc metode moderne active, fie sub formă de experimente, memorizări, cântece, ghicitori, fie că se desfășoară cu întreaga clasă, pe grupe sau individual, și indiferent de momentul zilei, contribuie cu certitudine la implicarea activă a școlarilor în procesul instruirii, dar și la dezvoltarea globală a personalității lor pentru integrarea în etapa următoare de şcolaritate.

Considerăm că proiectarea şi implementarea activităţilor de tip interdisciplinar duce într-adevăr la creşterea eficienţei activităţii didactice şi a gradului de implicare a tuturor elevilor în actul propriei învăţări, iar acest lucru se datorează în mare parte atât capacităţilor intelectuale ale elevilor, cât şi însuşirii corecte a metodelor diverse de predare a cunoştintelor.

Bibliografie

1. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice, un cadru constructivist. București: Ed. Paralela 45, 2007.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. București: Ed. Polirom, 2006.
3. Ionescu M., Radu I. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 1995.
4. Pălăşan T., Crocnan D.O., Huţanu E. Interdisciplinaritatea şi integrare – o nouă abordare a ştiinţelor în învăţământul universitar. În: Revista Formarea continuă a C.N-F.P din învăţământul_preuniversitar. Bucureşti,_2003.
5. Văideanu G. Educaţia la frontiere dintre milenii. Bucureşti: E.D.P., 1988.

CZU: 372.8811.135.1+82

METODE ACTIV-PARTICIPATIVE SPECIFICE FORMĂRII COMPETENȚEI COMUNICATIVE LA LECȚIILE DE LIMBĂ ŞI LITERATURĂ ROMÂNĂ

Lilia MARTEA, doctorandă, UST, învățătoare, g.d. întâi
IP Liceul Teoretic cu Profil Sportiv nr.2

Învăţământul modern a încercat să identifice o modalitate de a îmbina munca individuală cu muncă în grup, astfel încât să se evidenţieze atât personalitatea elevului, cât şi dezvoltarea sa intelectuală, bazându-se pe latura calitativă a educaţiei.

În didactica modernă, metoda se defineşte ca fiind o modalitate abordată de către cadrul didactic, prin intermediul căreia elevul este pus în faţa unei situaţii de învăţare la care trebuie să facă faţă prin găsirea unor soluţii. „Prin specificul lor, acestea sunt proceduri care pornesc de la ideea că, prin felul său de a fi, învăţarea este o activitate personală care nu poate fi cu nimic înlocuită, că singurul cel care învaţă poate să fie considerat agent al propriei sale învăţări” [10, p. 68].

Conform opiniei lui Piaget, scopul metodelor noi este acela de a crea anumite condiţii care să favorizeze dezvoltarea anumitor procese, capacităţi, elevul implicându-se în propria sa dezvoltare.

Metodele activ-participative prezintă o serie de avantaje, care pot fi amintite [4]: sunt centrate pe activitatea elevului, pe formarea acestuia chiar înainte de instruire; pun accentul pe dezvoltare elevului din toate punctele de vedere, adică vizează dezvoltarea intelectuală, afectivă, dar şi dezvoltarea unor priceperi şi deprinderi astfel încât elevul să facă faţă noii educaţii; au la bază principiul învăţării continue, prin intermediul căruia elevii îşi însuşesc anumite tehnici şi procedee de lucru individuale; sunt centrate pe acţiune, pe descoperire şi explorarea realităţii, pe dobândirea unor cunoştinţe prin propriul efort; îşi îndreaptă atenţia spre autocontrol, autoevaluare, ajutând elevii să realizeze o ierarhizare a propriilor sale cunoştinţe, să găsească soluţii pentru a-şi îmbunătăţii tehnicile de muncă.

Metodele active-participative sunt acele metode aflate în sfera elevului, apropiate mult mai mult de mentalitatea acestora dar și de nivelul său de înțelegere [5, p.34]. Este mult mai ușor să treci de partea modernității, să înțelegi nevoile și expectanțele elevilor.

Aplicând metodele și tehnicile de învățare creativă, asimilarea noilor structuri cognitive nu vor fi foarte costisitoare și va deveni o “reală” plăcere. Ne ajută să fim creativi năzuința spre necunoscut, spre rezolvarea enigmelor, încercarea de a afla ce

se întâmplă dincolo de aparențe. O structură de tehnici de învățare se poate baza pe elaborarea unor scheme grafice pentru ordonarea ideilor, dar și pentru reactualizarea cunoștințelor mai ales în cazul unei bune memorii vizuale. Unele idei pot fi reprezentate și sub forma unor desene.

Elevii își manifestă latura creatoare prin sensibilitatea cu care povestesc, recită, dobândind anumite capacități actorești. Dezvoltarea imaginaţiei şi creativităţii este un proces continuu, ce trebuie realizat pe tot parcursul şcolii, având în vedere toţi factorii cognitivi, caracteriali şi sociali. Pentru a asigura progresul uman şi bunăstarea materială şi spirituală a oamenilor, este nevoie de multă creativitate, de depistarea, stimularea şi de finalizarea ei în inventivitate ideatică şi practică, în toate domeniile. Trebuie cunoscut, stimulat şi valorificat acest potenţial.

Căi de apreciere a creativității elevilor [10, p.45]: realizări obținute la olimpiade, concursuri, competiții; un rol important îl au testele de investigare a originalității (exemplu: găsirea cît mai multor soluții pentru problema x); chestionarele pot fi folositoare pentru selectarea elevilor creativi pe baza aprecierii profesionale a elevilor din clasă.

Apariţia metodelor activ-participative a stârnit diverse controverse, fiind considerate doar o îmbuntăţire a metodelor tradiţionale, dar adaptate condiţiilor moderne. Astfel s-au conturat diverse definiţii şi păreri legate de aceste „noi" metode dar niciuna care să vizeze clasificarea sau gruparea acestor metode. Unii autori le clasifică în funcţie de criteriile metodelor tradiţionale, dar nimeni nu poate spune cu precizie care este cea mai bună clasificare.

Conform autoarei S. Breben, *metodele activ-participative* pot fi clasificate pe mai multe categorii [4, p.7]:

- *Metode care favorizeză predarea-învăţarea conceptelor*: Predarea-învăţarea reciprocă; Mozaicul; Tehnica Lotus; Stabilirea succesiunii evenimentelor; Bula dublă; Partenerul de sprijin; Cubul; Puzzle; Comunicarea rotativă; Locuri celebre; Acvariu; Învăţarea în cerc; Mica publicitate; Harta cu figuri; Strategii de lectură a textelor ştiinţifice;
- *Metode de fixare, consolidare şi evaluare*: Diamantul; Ghicitorile; Ciorchinele; Tehnica fotolimbajului; Benzi desenate; Posterul; Trierea aserţiunilor; Tehnica blazonului; Sintetizarea; Diagrama Venn; Metoda Piramidei; Examinarea povestirii; Jurnalul grafic; Turul galeriei; Turnirul întrebărilor; Cvintetul; Analiza şi interpretarea imaginilor; Categorizarea; Turnirul enunţurilor.

-*Metode care stimulează gândirea şi creativitatea*: Brainstormingul; Tehnica 6/3/5 (Brainwriting); Metoda Philips 6/6; Jocul didactic/ jocul de rol; Tehnica viselor; Zarurile.

-*Metode prin care elevii sunt învăţaţi să rezolvare sarcini*: Pălăriuţele gânditoare; Studiul de caz; Pătratele divizate; Știu,vreau să ştiu, am învăţat; Minicazurile; Diagrama cauză-efect; Interviul; Explozia stelară; Metoda Frisco; Mai multe capete la un loc.

-*Metode de lucru în grup*; Proiectul; Metoda piramidei; Schimbă perechea; Cafeneaua; Gândiţi, lucraţi în grup; Reportajul; Investigaţia în grup; Experimentul; Explorarea interdisciplinară; Cercetarea mea; Investigaţia comună.

Ciorchinele [4] Este o metodă grafică de organizare și integrare a informației în cursul învățării. Poate fi folosită la începutul lecției numindu-se ”ciorchinele inițial” sau după lectura textului, numindu-se ”ciorchine revăzut”. Acestă metodă solicită elevilor o analiză precisă a textului și îi permite corectarea și completarea informațiilor pe care le deține.

Prin metoda *„Ştiu - Vreau să ştiu - Am învăţat”* [5] se trece în revistă ceea ce elevii ştiu deja despre o anume temă şi apoi se formulează întrebări la care se aşteaptă găsirea răspunsurilor în lecţie. Metoda se poate folosi în orice tip de lecţie. Rubricile se pot completa în diferite secvenţe didactice, pe măsura acumulării cunoştinţelor, până la sfârşitul orei. Se poate folosi individual sau în perechi. Pentru a folosi această metodă se pot parcurge următoarele etape:

- Se trece în revistă ceea ce elevii știu deja despre o anumită temă şi se formulează întrebări la care se aşteaptă găsirea răspunsului în lecţie.
- Se cere elevilor să formeze perechi și să facă o listă cu tot ce ştiu despre tema ce urmează a fi discutată în cadrul orei. Între timp li se dă şi un tabel cadru cu trei coloane: Ştiu/ Vreau să ştiu/ Am învăţat.
- Li se cere câtorva perechi să spună celorlaţi ce au scris pe listele lor, iar în tabelul de pe tablă se vor nota lucrurile cu care toţi sunt de acord.
- După completarea primei coloane a tabelului li se va cere elevilor să formuleze întrebări despre lucrurile despre care nu sunt siguri. Aceste întrebări pot apărea în urma dezacordului privind unele detalii sau pot fi produsul curiozităţii elevilor. Ele vor fi trecute în coloana din mijloc.
- În continuare li se va cere elevilor să citească un text pe tema lecţiei.

După lectura textului, se va reveni la întrebările pe care le-au formulat înainte de a citi textul şi pe care le-au trecut în coloana „Vreau să ştiu”. Se va verifica la care întrebări s-au găsit răspunsuri şi se vor trece aceste răspunsuri în coloana „Am

învăţat”. În continuare, elevii vor verifica ce alte informaţii au găsit în text şi care nu au legatură cu nici una din întrebările puse la început şi le vor trece şi pe acestea în coloana „Am învăţat”.

În final se vor trece în revistă cu elevii întrebările care au rămas fără răspuns şi se va discuta posibilitatea găsirii unor surse care să furnizeze răspunsuri la aceste întrebări. Discuţia finală va conţine mesajul central şi are semnificaţia unui schimb reciproc şi organizat de informaţii şi idei, de impresii şi păreri. Asigură crearea unei atmosfere de deschidere, facilitează intercomunicarea şi acceptarea punctelor de vedere diferite, statornicirea unui climat democratic la nivelul clasei [5, p.91].

Cubul este o *metodă activ-participativă* [4, p. 45], având ca scop explorarea unui subiect sau a unei teme prin intermediu celor şase sarcini. Prin folosirea acestei metode, tema abordată este analizată din toate punctele de vedere. Scopul principal al acestei metode constă în aprofundarea unor cunoştinţe deja deţinute sau acumularea şi îmbogăţirea cu cunoştinţe noi. Această metodă implică confecţionarea şi utilizarea unui cub, drept suport al activităţii didactice. Utilizarea acestei metode în clasa de elevi constituie o provocare, deoarece determină o întrecere între elevi în ceea ce priveşte modalitatea de prelucrare şi asimilare corectă şi eficentă a cunoştinţelor.

Etapele metodei:

1. Confecţionarea cubului şi scrierea sarcinilor de baze pe fiecare faţetă a cubului:
   - ♣ descrie;
   - ♣ compară;
   - ♣ analizează;
   - ♣ asociază;
   - ♣ aplică;
   - ♣ argumentează.

1. Prezentarea temei care urmează a fi dezbătută;
2. Alcătuirea unor grupuri de 4-5 elevi;
3. Prezentarea unor aspecte cheie referitoare la tema propusă;
4. Trecerea temei prin toate sarcinile cubului, adică fiecare elev din fiecare grupă va rezolva individual o sarcină de pe o faţetă a cubului;
5. Prezentarea soluţiilor şi informaţiilor în faţa grupelor de elevi;
6. Discuţii şi completări referitoare la tema propusă.

Beneficiile metodei: implicarea tuturor elevilor în activitatea de predare-învăţare; aprofundarea şi sistematizarea cunoştinţelor într-o formă distractivă; cultivarea spiritului de echipă şi al competitivităţii; dezvoltă creativitatea, gândirea critică şi inteligenţele multiple; dezvoltă capacităţiile de comunicare individuale dar

şi în cadrul grupului; oferă elevilor libertatea de a-şi exprima propriile păreri, deoarece tema este abordată din toate punctele de vedere.

Metoda SINELG [5, p.45] (Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii şi a Gândirii). Este o metodă de menţinere a implicării active a gândirii elevilor în citirea unui text şi de monitorizare a gradului de înţelegere a acestuia.

Etapele Metodei SINELG:

- ♣ Înainte de a începe lectura textului, elevilor li se cere să noteze tot ceea ce ştiu despre tema/problema ce va fi abordată în text. Este important să scrie tot ceea ce le vine în minte referitor la subiectul respectiv, indiferent dacă este corect sau nu. Ideile produse de elevi sunt inventariate şi scrise pe tablă.
- ♣ Elevii sunt invitaţi să citească textul cu mare atenţie. În timpul citirii textului elevii marchează în text sau pe marginea lui următoarele semne:

√ acolo unde conţinutul de idei confirmă ceea ce ei ştiau deja;

− acolo unde informaţia contrazice sau este diferită de ceea ce ştiau;

+ în cazul în care informaţia citită este nouă pentru ei;

? în dreptul ideilor care li se par confuze, neclare sau în cazul în care doresc mai multe informaţii despre un anumit aspect.

În anumite cazuri se recomandă simplificarea procesului de marcare prin utilizarea doar a două semne (de ex. semnul „+" informaţiile noi şi semnul „?" informaţiile neclare, problemă), pentru ca atenţia cititorului să se focalizeze pe informaţiile noi şi nu pe ceea ce el ştia deja. După marcarea semnelor putem oferi elevilor un moment pentru reflecţie cu privire la cele citite în text.

Elevii formează perechi şi timp de 5 minute discută despre convingerile personale, care sau confirmat sau nu, comparând lista de idei proprii cu textul studiat şi marcat.

- ♣ Elevii lucrează individual şi grupează informaţiile din text pe categorii într-un tabel, având următoarea structură:
- ♣ În final are loc o discuţie cu întreaga clasă unde se punctează informaţiile cu care au fost toţi de acord, se discută dezacordurile, se clarifică anumite aspecte şi sunt indicate resursele bibliografice pentru completări.

Metoda cadranelor [4] reprezintă un demers didactic util mai ales pentru etapa de reflecție, şi putând fi folosită în diferite momente ale lecţiei, în care activitatea individuală se îmbină cu activitatea frontală a elevilor.

Pentru aplicarea acestei metode se împarte în patru părţi pagina caietului prin trasarea a două drepte perpendiculare; cadranele obţinute se numeroteaza de la 1 la 4. Se prezinta sarcinile de lucru, fiecare sarcină fiind realizată în câte un cadran. Am

încercat de fiecare dată ca cerinţa să fie în concordanţă cu patru obiective operaţionale propuse pentru ora respectivă.

Tabelul 1. Metoda cadranele

Ideile principale ale textului	Formularea unor enunţuri folosind cuvinte noi
Prezentarea însuşirilor personajului	Desen care să reprezinte conţinutul fragmentului

Predarea reciprocă: dacă elevii sunt puşi să joace rolul deînvățători, ei au posibilitatea de a (re)învăţa ceea ce credeau că ştiu. Când elevii predau colegilor, ei îşi exersează şi îşi dezvoltă modul propriu de aranjare a strategiilor de predare. Predarea reciprocă se poate realiza în grupuri de patru până la şapte membri şi constă în următoarele: toţi participanţii au câte un exemplar cu acelaşi text. Ei îşi distribuie sarcinile şi textul; toţi citesc texul, iar unul dintre ei îl rezumă oral; adresează celorlalţi o întrebare pe baza textului care vor încerca să răspundă; elevul care ”predă” clarifică unele lucruri neclare colegilor, la solicitarea acestora sau din proprie iniţiativă; elevii vor prezice împreună care este conţinutul fragmentului următor iar rolul profesorului va fi luat de alt elev din grup.

Paşii pe care trebuie să-i urmeze elevul: rezumă ce a citit; pune o întrebare celorlalţi referitoare la paragraful lecturat cu scop de lămurire şi înţelegere mai profundă a acestuia; clarifică unele aspecte ce par mai greu de înţeles; prezice / anticipează ce se va întâmpla în fragmentul următor.

Punerea elevilor în postura de profesor care predă altora diminuează distanţa învățător– elev creând un climat educaţional mult mai favorabil învăţării.

Implicarea activă şi interactivă a elevilor cu întregul lor potenţial intelectual, fizic, afectiv-motivaţional şi voliţional, cu creativitatea şi productivitatea lor, reprezintă premisa unei instruiri eficiente, interactive, care îşi propune ca rezultat, elaborarea de noi structuri cognitive-intelectuale, acţionale, afective, motivaţionale şi voliţionale operaţionale. Astfel, activizarea reprezintă un rezultat al instrucţiei-autoinstrucţiei şi educaţiei-autoeducaţiei şi, deopotrivă, o premisă a unei instrucţii-autoinstrucţii şi educaţii-autoeducaţii eficiente, de nivel superior.

În *concluzie*, metodele activ-participative prezintă o serie de valenţe formative însă cele mai importante se referă la dezvoltarea gândirii critice, dezvoltarea creativităţii şi imaginaţiei şi activizarea elevilor în cadrul activităţilor. Nu trebuie înţeles greşit faptul că doar aceste metode pot ajuta la dezvoltarea elevilor, la formarea unor deprinderi practice de lucru, ci faptul că ele sunt părţi importante în cadrului acestui demers.

Bibliografie

1. Ardeleanu S. Repere în dinamica studiilor pe text. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1995, p. 119.
2. Axinte E. Metodologia receptării operei literare. Iaşi: Editura „Spiru Haret", 1999, p. l88.
3. Blideanu E., Serdean I. Orientări noi în metodologia studierii limbii române la ciclul primar. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1981, p. 240.
4. Breben S., Goncea E., Ruiu G., Fulga M. Metode interactive de grup. Braşov: Arves, 2010. 421 p.
5. Bocos M. Instruire interactivă: Repere pentru reflecţie şi acţiune. Cluj-Napoca: Presa universitară. 2002, 135 p.
6. Callo T. Educaţia comunicării verbale. Chişinău: Editura Litera Internaţional, 2003, 148 p.
7. Cartaleanu T., Goraş-Postică V., Handrabura L. Depăşirea dificultăţilor de lectură şi scriere. Ghid pentru învăţători şi părinţi. Chişinău: Centrul Educaţional Pro Didactica, 2007.

CZU:37.064.1:37.046.12

PARTENERIATUL ȘCOALĂ – FAMILIE ÎN SPORIREA ÎNSUȘITEI ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Rodica MIHALACHI, învățătoare, IPLT cu Profil de Arte „Ion și Doina Aldea-Teodorovici", mun. Chișinau

Vasile PANICO, dr., profesor universitar, UST

Rezumat. În lucrare se reflectă/ilustrează posibilitățile și mijloacele de realizare a unui parteneriat benefic și funcțional școală-familie orientat spre sporirea însușitei elevilor de vârstă școlară mică. Parteneriatul școală-familie devine un factor eficient de sporire a însușitei elevilor atunci când se fundamentează pe principiile pedagogiei colaborării: umanizarea vieții și activității de învățare a elevilor; încrederea și optimismul; ajutorul și înțelegerea reciprocă; unitatea activității independente creatoare și autoeducația ș. a. Sistemul de activități de colaborare școală-familie s-a fundamentat pe ideile/conceptele pedagogiei colaborării și a fost orientat/ direcționat spre realizarea a două obiective de bază: a) formarea culturii pedagogice a părinților; b) sporirea însușitei elevilor prin realizarea unui parteneriat colaborativ.

Cuvinte-cheie: parteneriat școală-familie, însușita elevilor de vârstă școlară mică, pedagogia colaborării, principiile pedagogiei colaborării.

School-family partnership in increasing the quality of young school-age pupils

Summary. The paper reflects / illustrates the possibilities and means of achieving a beneficial and functional school-family partnership aimed at increasing the quality of young school pupils. The school-family partnership becomes an effective factor for increasing the pupils' learning when it is based on the principles of collaboration pedagogy: humanizing the life and learning activity of pupils; confidence and optimism; mutual help and understanding; the unity of independent creative activity and self-education, etc. The system of school-family collaboration activities was based on the ideas / concepts of collaborative pedagogy and was oriented towards the achievement of two basic objectives: a) The formation of the pedagogical culture of the parents; b) Increasing the pupils' learning by achieving a collaborative partnership.

Keywords: school-family partnership, the characteristics of young school age pupils, the pedagogy of collaboration, the principles of pedagogy of collaboration.

Factorul hotărâtor în dezvoltarea generală a elevilor/copiilor de vârstă școlară mică îl reprezintă colaborarea directă și activă dintre părinți și pedagogi. Marele pedagog ucrainean V. A. Suhomlinski reliefa că *educația copiilor trebuie începută de la pedagogizarea părinților. Educația în familie și școală este un proces unic. El a demonstrat, că nu este nimic mai dificil, complex și contradictoriu decât crearea unei colaborări unice și funcționale școală-familie. Succesul educației, în mare măsură, depinde de cultura pedagogică a părinților[9].* Educația este o acțiune la care își dau concursul școala, familia, întreaga societate, iar colaborarea este absolut necesară. Relația de colaborare permanentă cu familia este una dintre condițiile esențiale care

asigură succesul școlar. Eforturile depuse de părinți și învățători trebuie să se bazeze pe un schimb bogat de informații, de experiențe și pe colaborare în asigurarea celor mai bune condiții de educație și dezvoltare a elevilor/copiilor. Colaborarea între factorii educaționali școala-familie devine necesară și se impune și ca obligație morală pentru a favoriza socializarea elevilor/copiilor. Cultivarea unor relații pozitive de parteneriat școală-familie constituie cheia succesului în sporirea însușitei elevilor.

În accepțiunea mai multor cercetători din domeniul științelor educației: S. Cristea, C. Cucoş, L. Cuznețov, A. Neculau, V. Suhomlinski parteneriatul educațional este o formă de comunicare, cooperare și colaborare, care oferă sprijin copilului, școlii și familiei la nivelul procesului educațional.

Învățarea decurge datorită prezenței la elevi a motivelor/trebuințelor cognitive, adecvate scopului şi obiectivelor instruirii. Elevul este nu numai obiect, dar și subiect al procesului de instruire. De aici reiese că motivele/trebuințele cognitive sunt o condiție necesară a activității de învățare și a procesului de instruire. Pedagogul trebuie să organizeze și să realizeze procesul însușirii nu numai a cunoștințelor, capacităților, atitudinilor de învățare, dar să formeze la elevi atitudini emoționale față de componentele procesului instructiv și realitatea înconjurătoare [7].

Succesul școlar angajează resursele interne ale activității didactice, concentrate la nivelul capacităților elevului determinate psihologic (prin factori intelectuali/gândire, inteligență și factori nonintelectuali (motivației pentru învățare) și biologici (rezistență la oboseală, stres, starea sănătății).

Bontaş I. a demonstrat, că randamentul școlar exprimă eficiența procesului de predare-învățăre la un anumit moment dat și la sfârșitul perioadei de școlarizare a unui ciclu, grad, profil sau formă de învățământ, fiind evidențiat de estimarea raportului dintre rezultatul didactic ideal proiectat în documentele școlare și rezultatul didactic obținut în pregătirea elevilor [2].

Succesul școlar reprezintă alternativa pozitivă, favorabilă, optimă a randamentului școlar, denumită și reușită școlară. Succesul școlar este dat, în primul rând, de o pregătire teoretică și practică înaltă și eficientă a elevilor. În al doilea rând, succesul școlar este evidențiat prin calitățile superioare ale personalității elevilor[2].

Școala constituie un factor important al educației elevului. Calitatea sistemului de învățământ este influențată atât de factorii externi socioumani, cât și de factorii care țin exclusiv de școală (colectivul didactic, condițiile de învățare, tipul de școală frecventat).

Conform Curriculumului național: învățământul primar procesul educațional este axat pe formarea de competențe. Pentru realizarea unui învățământ de calitate este necesar ca cadrele didactice să posede un nivel înalt de pregătire profesională.

Obiectivul major al cadrelor didactice este implementarea în instituție a unui sistem democratic de formare a personalității elevului. Un învățător modern trebuie să demonstreze competență prin: *cunoașterea elevilor și conținutului învățământului, aplicarea metodelor și procedeelor moderne, implicarea elevilor în organizarea activităților educaționale.*

Familia reprezintă prima şcoală a vieții, este cea care oferă copiilor primele cunoştinţe, deprinderi și modele comportamentale necesare pentru viață. În familie se cristalizează un stil caracteristic de viață în baza raporturilor biologice, economice, morale, spirituale. Familia este cel mai apropiat și adecvat mediu de educație intelectuală, afectivă și morală a personalități. Familia reprezintă pilonul fundamental/primordial în formarea și dezvoltarea spirituală a personalității [5].

Reușita educației copiilor în familie depinde de potențialul de educație al familiei: condițiile materiale; structura și numărul de persoane în familie; starea emoțional-psihologică; caracterul relaţiilor între membrii familiei; studiile, profesia părinților; exemplul lor personal; tradițiile familiei; nivelul de cultură pedagogică al părinților; relațiile dintre familie-şcoală-comunitate.

Familia trebuie să se implice permanent în îmbunătățirea activității de învățare a elevilor/copiilor. Științele și practica educațională au demonstrat că există șapte principii cheie în formarea personalității elevului mic: *încrederea* - sentimentul de siguranță, certitudinea că se poate bizui pe ajutorul celor din jur în demersul său spre cunoaștere și devenire; c*uriozitatea* - dorința de a cunoaște ceva nou; *intenția* - pornirea interioară, conștientă, însoțită de dorința de a înfăptui ceea ce îți propui; c*ontrolul de sine* - capacitatea de control asupra faptelor proprii; *raportarea* - dorința și capacitatea de a se alătura unui grup, de a participa alături de membrii grupului; c*omunicarea* - capacitatea și dorința de a face cunoscuți pe alți membri cu propriile idei și sentimente; *cooperarea* - capacitatea de a lucra împreună cu cineva în scopul realizării unui obiectiv comun.

Astfel, *parteneriatul educațional reprezintă un fenomen sociouman și un proces pedagogic de colaborare între factorii sociali, care, interacționând, susține eforturile instituției de învățământ, ale familiei și contribuie la formarea integrală a personalității elevului [3;4].*

Parteneriatul se bazează pe premisa că părțile interesante au un fundament comun de acțiune și un spirit de reciprocitate care le permite să se unească. Pe învăţători şi pe părinți îi unește dorința de a-i susține pe copii/elevi în dezvoltarea lor. Ca parteneri, atât școala, cât și familia au anumite cerințe una față de cealaltă. Profesorii doresc din partea părinților: să ofere copiilor condiții optime ca aceștia să se dezvolte; să le creeze un

mediu sigur și favorabil pentru a învăța; să educe la copii autodisciplina si respectul față de alții; să-și accepte responsabilitatea de părinte, fiind un bun exemplu; să susțină acțiunile școlii.

Părinții au și ei așteptări din partea învățătorilor: să manifeste dăruire în educarea copiilor; să fie receptori la nevoile, interesele și abilitățile copiilor; să comunice des și deschis cu părinții; să trateze pe toți elevii corect.

Analizând activitatea mea în calitate de învățător și diriginte în clasele primare am conștientizat faptul, că pentru o relație optimă cu părinții este nevoie de a îmbina variate forme şi metode de colaborare a școlii cu familia. Toate formele de colaborare școală-familie tind spre o dezvoltare benefică și armonioasă a elevilor. Cu părinții au fost organizate astfel de activități: ș*edințe cu părinții (organizatorice, tematice, dispute, ateliere, bilanț); lectorate cu părinții; convorbiri telefonice/pe Skype; vizite la părinții copiilor; ziua ușilor deschise; consultații individuale(convorbiri); lecții publice; proiectul de grup; întâlniri comune diriginte-părinte-elev; jurnalul clasei ș. a.*

Colaborarea cu familia este orientată spre realizarea pozitivă a două domenii de activități fundamentale: activitatea didactică și activitatea extrașcolară. Ele contribuie la aprofundarea și completarea procesului de învățământ, la dezvoltarea înclinațiilor și aptitudinilor elevilor/copiilor, la organizarea rațională și plăcută a timpului liber.

În acordul de colaborare școală - familie - sunt stipulate responsabilitățile școlii și ale părinților referitor la organizarea procesului educațional. Obiectivul major al contractului are ca principiu asigurarea condițiilor optime de derulare a procesului educațional prin implicarea și responsabilizarea părților: a) *școala* are responsabilitatea cea mai importantă în procesul educativ; b)*părinții* sunt persoane responsabile pentru educarea comportamentului copilului și pentru colaborarea cu școala; c) e*levul* este și el responsabil pentru propria formare.

Contractul educațional dintre familie și școală reprezintă un sistem de obligațiuni reciproce în colaborarea părinților cu școala pentru a educa și forma benefic elevul/copilul. Pentru a demonstra eficiența parteneriatului școală-familie în sporirea însușitei elevilor de vârstă școlară mică am pornit de la ideile/conceptele pedagogiei colaborării.

Pedagogia colaborării este bazată pe principiile democratizării și umanizării vieții și activitățiii copiilor/elevilor. Ea presupune realizarea libertăți pedagogilor în selectarea și aplicarea mijloacelor, metodelor, procedeelor și formelor de educație și instruire, orientează activitatea pedagogilor spre organizarea vieții copiilor de pe principii democratice: interdependența; ajutorul și înțelegerea reciprocă; stima și exigențele reciproce; încrederea și optimismul; unitatea drepturilor și responsabilității

în organizarea vieții copiilor/elevilor, începând cu planificarea și terminând cu analiza activităților realizate.

Pedagogia colaborării este știință umanistă care orientează activitatea pedagogilor spre studierea prealabilă a fiecărei personalități și grup de copii/elevi în scopul dezvoltării lor în conformitate cu predispozițiile, capacitățile, aptitudinile și interesele proprii. Ea pune accentul de bază pe organizarea și formarea atitudinilor sociomorale și intelectuale, pe formarea și dezvoltarea capacităților creative și a abilităților de învățare și autoînvăţare permanentă, pe individualizarea și diferențierea procesului educațional. Ea exprimă încrederea, stima și atitudinea binevoitoare față de copii/elevi. Esența educației, conform pedagogiei colaborării, constă nu numai în organizarea influențelor asupra personalității și grupelor de copii/elevi, dar și în organizarea nemijlocită a vieții și activității lor. Astfel, procesul educațional se integrează în mod organic cu viața, cu experiența socială. Colaborarea îmbină activitatea școlii și a părinților, a părinților și societății în pregătirea tinerei generații pentru viață. Pedagogii și elevii decid împreună, planifică, acționează și analizează rezultatele activităților. Pedagogia colaborării prevede organizarea procesului educațional conform următoarelor principii: unitatea vieții și educației; umanismul ca bază a formării calităților morale la elevi/copii; atitudinea grijulie față de personalitatea elevului/copilului; unitatea cerințelor și încrederii; optimismul și respectarea demnității personalități; unitatea activității independente creatoare și a autoeducației; unitatea muncii și prosperității spirituale.

Pedagogia colaborării presupune dezvoltarea capacităților elevilor, formarea sentimentului de bucurie pentru succesul și rezultatul obținut. Activitatea de instruire este reglementată de următoarele reguli cheie: asimilarea cunoștințelor în blocuri mari; reactualizarea materialului de învățământ sub diverse variante; dezvoltarea armonioasă a gândirii; ideea anticipării; îmbinarea permanentă a evaluării și autoevaluării, analizei și autoanalizei, aprecierii și autoaprecierii; alegerea liberă a sărcinerelor intelectuale [7].

În scopul validării ideilor teoretice și praxiologice descrise de către noi a fost organizat experimentul pedagogic de constatare, formare și de control. Prima etapă a constat în diagnosticarea nivelului inițial al însușitei elevilor de vârstă școlară mică. Ca bază experimentală au fost selectate două clase de a doua. Clasa a doua constituie o etapă importantă a ciclului primar. Ea ocupă o poziție cheie în formarea personalității școlarului mic. Activitatea procesului de instruire se complică prin creșterea volumului și complexității materiei de învățământ la fiecare disciplină școlară.

Pornind de la concepția parteneriatului educațional, care presupune un proces de colaborare între școală și familie și care acționând împreună formează un sprijin în

sporirea însuşitei elevului, consider, că această colaborare este un factor decisiv în succesul şcolar. Scopul creării parteneriatului şcoală-familie este dorința comună de a crea condiții favorabile și a ajuta elevii să obțină rezultate bune în însușirea cunoştinţelor, formarea abilităţilor şi atitudinilor.

Reieşind din scopul şi ipoteza de cercetare la prima etapă a investigaţiei pedagogice, în cadrul experimentului de constatare am urmărit realizarea următorului obiectiv: diagnosticarea nivelului însușitei școlare la elevii clasei a II-a și a implicării părinților în activitatea de învățare a elevilor. La realizarea acestui obiectiv de cercetare am folosit următoarele metode: observarea; conversația; testarea elevilor; testarea părinților; ancheta.

Experimentul pedagogic a fost realizat în trei etape: experimentul pedagogic de constatare; experimentul pedagogic de formare; experimentul pedagogic de control. Eșantionul experimentului este constituit din 31 de elevi și 31 de părinți în clasa experimentală (clasa a II-a „D”) și 30 de elevi din clasa de control (clasa a II-a „A”).

Experimentul de constatare a început cu observarea asupra elevilor în cadrul predării-învățării disciplinelor școlare îndeosebi cele de bază: matematica și limba și literatura română. Obiectivele observării constă în determinarea nivelului de formare la elevi a atitudinilor de învățare, valorificarea noilor condiții, forme și metode de realizare a colaborării/parteneriatului școală-familie orientate spre sporirea calității însușitei elevilor. În scopul depistării nivelului de însușită al elevilor la etapa de constatare am aplicat probe de evaluare la limba și literatura română și matematică, atât în clasa experimentală, cât și cea de control.

În baza evaluării formative am obținut informații veridice referitor la succesul și insuccesul elevilor. În cazul unor insuccese permanent se determinau cauzele şi activitatea de predare-învățare se modifica astfel încât rezultatul final să fie cu succes. În diagnosticarea nivelului însușitei elevilor am luat la bază următorii indici:

- *Cunoștințele.* Cunoştinţele prevăzute de curriculumul disciplinar la matematică şi limba și literatura română. S-a atras atenția ca elevii să cunoască termenii de bază caracteristici pentru fiecare disciplină, conceptele și unele reguli. Elevii trebuiau să demonstreze cunoştinţe, să le înţeleagă şi să stabilească cele mai esenţiale relaţii între concepte.
- *Capacitățile.* În depistarea nivelului de formare a capacităților ne-am condus de principiul plasării lor în următoarele categorii: *capacități generale (*compararea și clasificarea, analiza și sinteza, modelarea); *capacități specifice* disciplinei de învățământ; *capacități creative* (fluența, fluiditatea, flexibilitatea, abstractizarea);

capacități de învățare (de citire, scriere si calcul) și de autoorganizare a activității de învățământ.

- *Atitudinile.* Datoria și responsabilitatea față de activitatea de învățare; dorința de a cunoaște; curiozitatea; tendința de a fi elev bun; tendința de a pune întrebări; manifestarea emoțiilor pozitive în cadrul instruirii; preferința pentru activităţile de tip creativ; tendința de a activa în comun și de a-și ajuta colegii etc.

Pentru a determina intensitatea atitudinilor/trebuințelor/cognitive am utilizat ancheta propusă de V. S. Iurkevici, unde am răspuns personal, cât și elevii și-au expus opiniile.

Tabelul 1. Intensitatea atitudinilor/trebuințelor cognitive

Întrebările anchetei	Răspunsurile elevilor	Punctajul
1.Cât de frecvent elevul activează mintal.	a) deseori; b) uneori; c) rar de tot.	5 3 1
2.Ce preferă elevul, când i se pune o întrebare de istețime?	a) „să se chinuie”, dar să găsească singur răspunsul; b) în mod diferit; c) să obțină răspunsul de la semeni sau pedagog.	5 3 1
3.Citeşte surse suplimentare?	a) foarte mult; b) puțin; c) deloc nu citește.	5 3 1
4.Cum își manifestă elevul atitudinea emoțională față de o activitate de învățare interesantă?	a) foarte emoțional; b) în mod diferit; c) emoțiile nu se manifestă	5 3 1
5. Deseori pune întrebări?	a) deseori; b) uneori; c) foarte rar.	5 3 1

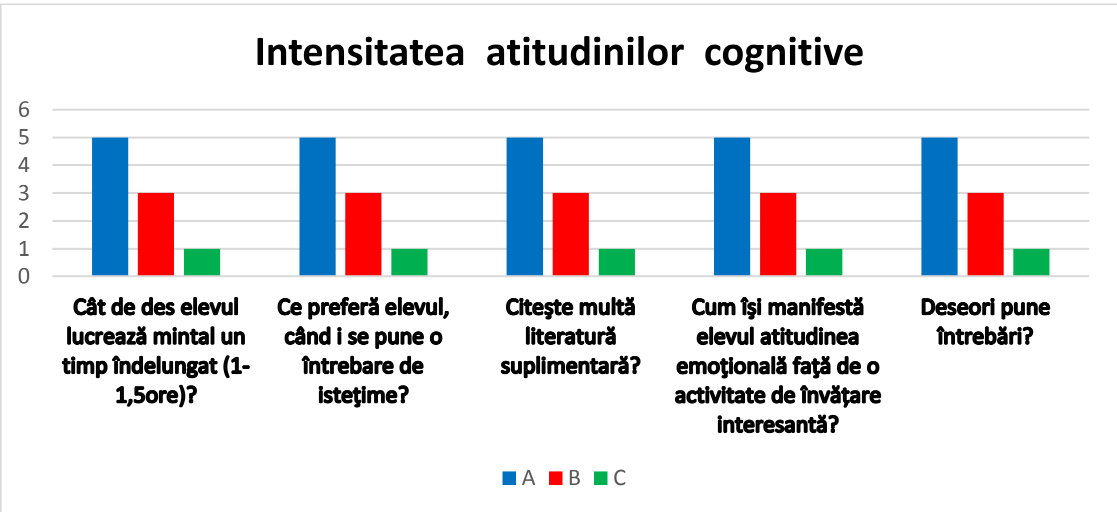


Fig. 1. Intensitatea atitudinilor cognitive la elevi

Prelucrarea datelor: Intensitatea atitudinilor/trebuințelor cognitive se calculează împărțind suma punctelor acumulate de elev la numărul de întrebări (5). În conformitate cu numărul de puncte acumulate elevii au fost repartizați pe următoarele nivele:

I – indicele intensității atitudinilor cognitive.

3,5 < I ≤ 5 – intensitatea atitudinilor cognitive este înaltă

2,5 < I ≤ 3,5 – medie

I ≤ 2,5 – scăzută

Aplicând ancheta respectivă, elevii au bifat răspunsul posibil. La această anchetă au oferit răspuns și diriginții de clase, comparând rezultatele elevilor cu rezultatele învățătorului. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelul de mai jos, cl. a II-a „D” clasă experimentală și cl. a-II-a „A” clasă de control.

În clasa de control la nivel înalt s-au plasat 9 elevi, la nivel mediu 14 elevi, la nivel scăzut 7 elevi. În clasa experimentală la nivel înalt s-au plasat 8 elevi, la nivel mediu 15 elevi, la nivel scăzut 8 elevi. Am atras atenția la câteva dintre indicii la care trebuie de lucrat:

- 1 - Cât de frecvent elevul activează mintal?
- 3 - Citește multe surse suplimentare?
- 5 - Deseori formulează întrebări?

Tabelul 2. Rezultatele anchetei: intensitatea atitudinilor/trebuințelor cognitive la elevii clasei experimentale și clasei de control

Clasa	Înalt	Mediu	Scăzut
Clasa experimentală a II-a „D”	8 elevi 25,8%	15 elevi 48,4%	8 elevi 25,8%
Clasa de control a II-a „A”	9 elevi 30%	14 elevi 46,7%	7 elevi 23,3%

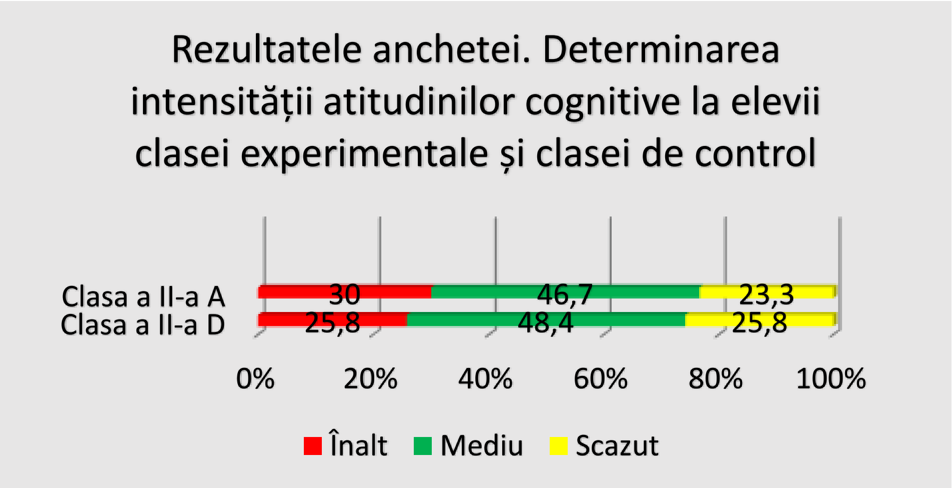


Fig. 2. Intensitatea manifestării atitudinilor de învățare la elevii clasei experimentale și de control

Analizând rezultatele acestei anchete observăm că intensitatea atitudinilor cognitive a elevilor din clasa a II-a „A” este puțin mai înaltă decât a elevilor din clasa a II-a „D”. Este nevoie să implicăm elevii în diverse acțiuni cu caracter educativ în scopul formării atitudinilor/trebuințelor cognitive prin aplicarea diverselor forme şi metode de motivare a elevilor pentru învățare.

În continuare am determinat nivelul de însuşire a cunoştințelor, formare a capacităților şi a atitudinilor de învățare la elevi. Rezultatele experimentului de constatare sunt plasate în tabelul 3.

Tabelul 3. Nivelul comparativ al însușitei elevilor clasei experimentale și clasei de control. Etapa de constatare

Indicii	**Cunoştințe**			**Capacități**			**Atitudini/trebuințe**		
Clasa	Înalt	mediu	scăzut	înalt	mediu	scăzut	înalt	mediu	Scăzut
Clasa experimentală a II-a „D”	8 25,8%	14 45,2%	9 29%	7 22,6%	12 38,7%	12 38,7%	8 25,8%	15 48,4%	8 25,8%
Clasa de control a II-a „A”	8 26,7%	15 50%	7 23,3%	8 26,7%	14 46,6%	8 26,7%	9 30%	14 46,7%	7 23,3%

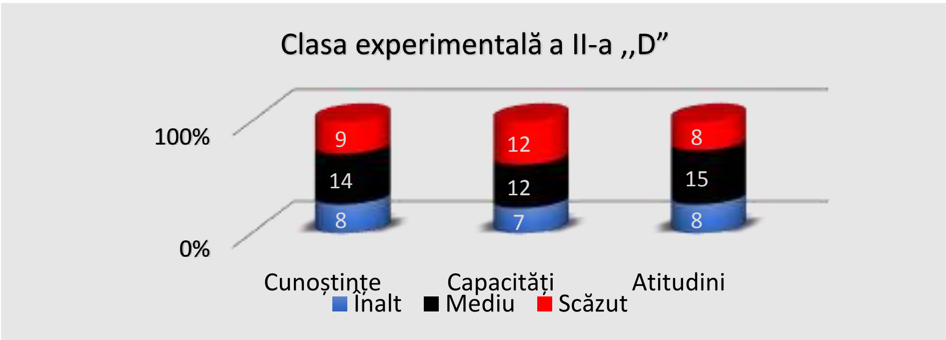


Fig. 3. Nivelul însușitei elevilor. Clasa experimentală a II-a „D”

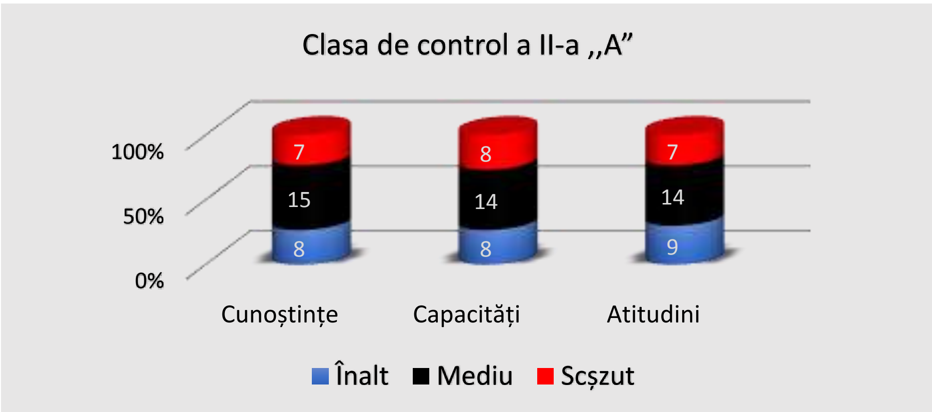


Fig. 4. Nivelul însușitei elevilor. Clasa de control a II-a „A”

Analizând datele experimentului de constatare putem concluziona, că nivelul însuşitei cunoştințelor, formării capacităților cât şi nivelul de formare şi de dezvoltare a atitudinilor de învățare a elevilor din clasa a II-a „D” este puțin mai jos decât al

elevilor din clasa a II-a „A”. Cu toate că se realizează o muncă deosebit de mare din partea pedagogilor este necesar și util implicarea părinților în activitatea de învățare a elevilor. Aceasta favorizează sporirea însușitei și a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică față de învățare.

Am propus părinților un chestionar care să le ofere ocazia de a reflecta cu privire la modul în care își îndeplinesc responsabilitățile parentale. Chestionarul cuprinde următoarele întrebări: 1.Cât timp acordați pe zi copilului?; 2. Persoanele care se ocupă mai mult de educația copilului în afara școlii; 3. Familia Dvs participă la ședințe cu părinții?; 4. Ce carte i-ați cumpărat în ultima perioadă copilului?;5. Cine îl ajută pe copil să-și pregătească lecțiile?

Analizând răspunsurile părinților am obținut următoarele date:

- ✓ 13 părinți acordă timp copilului mai mult de 2ore pe zi; 11 părinți acordă timp copilului 1-2 ore, motivând că sunt mereu la serviciu.
- ✓ De educația copilului se ocupă: 3 copii-buneii, părinții fiind plecați peste hotare; 21 copii-părinții.
- ✓ La ședințe cu părinții participă: întotdeauna - 13-15 părinți; de la caz la caz - 5 -7 părinți; foarte rar - 4 părinți.
- ✓ Au cumpărat literatură artistică - 6 părinți; 18 părinți nu au cumpărat nici o carte.
- ✓ 9 părinți își ajută copiii să-și pregătească lecțiile, 10 părinți mai rar, 5 părinți nu-i ajută cu nimic.

În baza rezultatelor obținute în cadrul experimentului inițial, am constatat că e necesar de organizat un parteneriat benefic școală – familie pentru sporirea însușitei elevilor. Parteneriatul educațional școală-familie reprezintă un fenomen pedagogic fundamental care contribuie la dezvoltarea elevului mic. Important este ca să oferim șanse de schimbare atât elevilor cât și părinților.

Un proces educațional poate fi considerat eficient, uman și democratic doar în cazul în care, pe lângă succesele obținute în instruirea elevilor și respectarea dreptului copilului, va include o colaborare permanentă între părinți – elevi – învățători [3;6]. Parteneriatul educațional este unul dintre conceptele - cheie ale pedagogiei contemporane.

Atitudinile elevului se dezvoltă în strânsă legătură cu activitatea sa de bază-activitatea de învățare. Învățarea este una din activitățile fundamentale de încadrare a elevilor în mediul sociouman și presupune acumularea experienței de viață. Cu cât mai multiple și diverse atitudini social rezonabile se încadrează elevul cu atât mai bogată devine viața lui spirituală și cu atât mai ușor personalitatea se va găsi pe sine însuși, își va găsi ocupația de manifestare a individualității sale: să se autorealizare și

autovalorifice propriul potențial . Este important, atât din partea profesorului cât și din partea părinților să fie cunoscuți și apreciați acei „pași mici” pe care îi face elevul în procesul învățării. Competențele sub formă de cunoștințe, priceperi și deprinderi, atitudini sunt indicii de stabilire a eficienței procesului de instruire/educație formală. În continuare nominalizăm câteva activități care au fost desfășurate în cadrul experimentului de formare.

Ședințe, mese rotunde, conversații, seminare cu părinții: Cum să găsești "cheia„ spre sufletul copilului; Îmbunătățirea gradului de implicare a părinților în combaterea violenței în familie”; Cum ajutăm copilul/elevul să învețe bine; Planificarea timpului; Tema pentru acasă – o preocupare pentru întreaga familie; Formarea la copii/elevi a dorinței și responsabilității către activitatea de învățare; Părinții și dezvoltarea intelectuală a elevilor de vârstă școlară mică; Creativitatea elevilor/copiilor de vârstă școlară mică; Greșelile părinților în educația copiilor; Igiena muncii intelectuale; Particularitățile activității de învățare a elevilor/copiilor de vârstă școlară mică; Succesul școlar și atitudinile cognitive ale elevilor; Familia. Succesul și insuccesul școlar; Rolul lecturii în dezvoltarea elevului/copilului de vârstă școlară mică.

Tabelul 4. Rezultatele experimentului inițial și final. Date comparative

Indicii	**Cunoștințe**			**Capacități**			**Atitudini/trebuințe**		
Clasa	înalt	mediu	scăzut	înalt	mediu	scăzut	înalt	mediu	scăzut
Clasa experimentală a II-a „D” (Ex. inițial)	8 25,8%	14 45,2%	9 29%	7 22,6%	12 38,7%	12 38,7%	8 25,8%	15 48,4%	8 25,8%
Clasa experimentală a II-a „D” (Ex. final)	11 35,5%	17 54,8%	3 9,7%	12 38,7%	16 51,6%	3 9,7%	12 38,7%	17 54,8%	2 6,5%
Clasa de control a II-a „A” (Ex. inițial)	8 26,7%	15 50%	7 23,3%	8 26,7%	14 46,6%	8 26,7%	9 30%	14 46,7%	7 23,3%
Clasa de control a II-a „A” (Ex. final)	9 30,0%	14 46,7%	7 23,3%	8 26,7%	15 50,0%	7 23,3%	9 30,0%	16 53,3%	5 16,7%

Datorită implementării strategiilor parteneriat-școală-familie am reușit să înregistrez o îmbunătățire a procentului calității. S-a observat o creștere semnificativă a însușitei elevilor clasei experimentale a II-a „D” conform indicilor:

- ✓ Cunoștințe: la nivel înalt a crescut cu 3 elevi; la nivel mediu a crescut cu 3 elevi; la nivel scăzut s-a micșorat cu 6 elevi;

- ✓ Capacități: la nivel înalt a crescut cu 5 elevi; la nivel mediu a crescut cu 4 elevi; la nivel scăzut s-a micșorat cu 9 elevi;
- ✓ Atitudini: la nivel înalt a crescut cu 4 elevi; la nivel mediu a crescut cu 2 elevi; la nivel scăzut s-a micşurat cu 6 elevi;

În clasa de control a II-a „A” schimbările referitor la însușita elevilor este nesemnificativă. În baza rezultatelor experimentale facem următoarele concluzii:

- Aplicarea strategiilor de parteneriat școală-familie reprezintă un factor eficient de sporire a însușitei elevilor de vârstă școlară mică.
- Sporirea însușitei elevilor de vârstă școlară mică este eficientă dacă între învățători şi părinți se creează un climat emoțional pozitiv de conlucrare.
- Parteneriatul școală – familie deschide noi posibilități de modernizare a metodologiei de instruire/educație formale și a întregului proces educațional.

Utilizând în cadrul procesului de instruire aceste mijloace şi metode am observat că părinții se încadrează cu plăcere în discuții asupra problemelor de educație şi instruire a copiilor/elevilor: înaintează diverse propuneri, caută unele soluții de rezolvare a lor.

O colaborare eficientă școală - familie este posibilă numai atunci când familia conștientizează menirea școlii: aceea de a fi principala sursă de cultură și factor de dezvoltare benefică a elevilor. Colaborarea dintre familie și școală reprezintă pilonul fundamental de dezvoltare generală a personalității elevului de vârstă școlară mică.

Bibliografie

1. Agabrian M., Milea V. Parteneriate şcoală-familie-comunitate. Iaşi: IE, 2005.
2. Bontaş I. Tratat de pedagogie. București: Editura ALL, 2002.
3. Braghiş M. Parteneriatul școală – familie – comunitate în treapta învățământului primar. Chişinău, 2013.
4. Braghiş M. Aspecte ale parteneriatului educațional: deschidere spre formarea de competenţe educative la elevii de vârstă școlară mică prin dezvoltarea interesului pentru lectură. Chişinău: Didactica Pro, 2012.
5. Cuzneţov L. Filosofia practică a familiei. Chișinău: CEP USM, 2013.
6. Mitrofan I., Mitrofan N. Familia de la A.....la Z. Mic dicționar al vieții de familie. București: Ed. Ştiinţifică, 1991.
7. Panico V. Pedagogie: seminare și lucrări practice. Chișinău, 2007.
8. Trofăilă L. Psihologia generală. Chișinău: Prut International, 2007.
9. Сухомлинский В. А. Избранные произведения в пяти томахю. Том второй. Киев: Радеанська школа, 1970.

CZU:37.016:37.046.12

ASPECTE METODOLOGICE ALE CITIRII ȘI SCRIERII ÎN CLASA I

Tamara MUNTEANU, dr., lector universitar
Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar

Rezumat. Articolul reflectă problema formării premiselor citit-scrisului. Se evidențiază particularitățile psihologice ale copiilor de 6-7 ani; cerințele în cadrul predării-învățării citit-scrisului; se descriu metodele folosite pentru învățarea citirii și a scrierii; se relevă importanța însușirii citit-scrisul pentru dezvoltarea elevilor, atât în școală, cât şi în viaţă.
Cuvinte-cheie: premise ale citit-scrisului, particularități psihologice, metode.

Abstract. The article reflects the problem of forming the premises of reading and writing. The author highlights the psychological peculiarities of children aged 6-7; requirements in teaching-learning to read and write; describes the methods used to learn to read and write; reveals the importance of learning to read and write for the evolution of students, both in school and in life.
Keywords: premises of reading and writing, psychological peculiarities, methods.

Formarea deprinderilor de citire și de scriere constituie sarcina de bază a școlii primare. Anume aici elevii însușesc cele mai eficiente instrumente ale muncii intelectuale: *cititul, scrisul, comunicarea corectă*. Succesul elevilor la toate disciplinele de studiu depinde de modul cum și-au însușit aceste instrumente în clasele I-IV. De aceea, activitatea de învățare a citit-scrisului trebuie organizată sistematic, pe baza unor metode verificare în practică și impuse de caracterul limbii române ca limbă fonetică [1, p. 83].

Problema formării premiselor citit-scrisului a stat la baza cercetărilor mai multor specialiști din diverse domenii (pedagogie, psihologie) ca: Л. Выготский, Д. Елконин, Л. Воскресенская, Л. Журова, Н. Дурова, etc. În Republica Moldova acest domeniu a fost cercetat de Stela Cemortan, iar la nivelul claselor primare de către Maria Harea [5].

Procesul formării deprinderilor de citire și de scriere este unul complex și de lungă durată, deoarece „*a ști să citești înseamnă a dobândi o tehnică ce nu prezintă valoare și interes decât dacă cel ce știe să citească înțelege cele citite*...” [2, p. 57].

Ajutându-i pe elevi să scrie și să citească, școala îi învață totodată cum să învețe, cum să folosească cartea în scopul acumulării cât mai eficiente a cunoștințelor necesare.

La învățarea citit-scrisului trebuie să ținem seama de particularitățile psihologice ale copiilor de 6-7 ani. Procesul citirii copiilor se deosebeşte calitativ de procesul citirii unui lector cu experienţă.

- *Copilul care învață să citească*:
  - ✓ *are un „câmp de citire” care se limitează, inițial, la o literă.*

Ca să citească un cuvânt, el trebuie să perceapă fiecare literă şi să îşi aducă aminte de sunetul corespunzător. Până ajung cu cititul la sfârşitul cuvântului, cei mai mulţi elevi uită literele de la început. De aici reiese necesitatea ca la elevi să se formeze „câmpul de citire” egal cu o silabă. Numai astfel, treptat, elevul poate citi cuvinte întregi.

  - ✓ *sesizează cu mare greutate sensul cuvintelor citite.*

Procesul cititului se subordonează treptat înțelegerii sensului cuvintelor, al propoziției sau chiar al contextului. Din acest motiv, în clasă trebuie să se acorde importanță atât tehnicii de citire a cuvântului, cat și sesizării înțelesului acestuia.

  - ✓ *revine de multe ori asupra celor citite.*

Acest fapt este determinat de câmpul mic de citire a elevului, de greutatea de a uni, de a sintetiza silabele în cuvinte, de dificultatea de a lega cuvintele între ele pentru a obține o citire cu sens a propoziției. Adeseori, preocupat de citirea silabelor sau a cuvântului care urmează, copilul uită silabele sau cuvintele citite anterior și atunci el revine asupra celor citite pentru a da un sens fie cuvintelor în parte, fie propoziției întregi.

- *Copilul care învață să scrie*:
  - ✓ își concentrează atenția asupra:
    - delimitării structurii fonetice a cuvintelor;
    - transcrierii în semne grafice corespunzătoare componenței sonore a cuvintelor;
    - executării corecte (grafice) a literelor și a elementelor lor;
    - îmbinării literelor succesive în cuvinte și propoziții.
  - ✓ face pauze necesare pentru legarea elementelor literelor și pentru legarea literelor în silabe și apoi în cuvinte;
  - ✓ nu dispune de o justă coordonare a mișcării diferitelor părți ale brațului;
  - ✓ are un scris lipsit de uniformitate.

În cadrul aceleiași propoziții sau chiar în același cuvânt, aceleași litere sunt scrise în mod diferit în ceea ce privește dimensiunea, înclinarea lor etc.;

  - ✓ are un ritm lent;
  - ✓ obosește destul de repede.

Ținând seama de cele prezentate mai sus, putem identifica unele cerințe ale predării-învățării citit-scrisului, și anume:

- ➢ caracterul conștient al învățării citirii și scrierii;

- necesitatea ca elevii să stăpânească analiza și sinteza fonetică și grafică a cuvintelor;
- stabilirea unei corelații între citit și scris;
- dezvoltarea spiritului de observație, a gândirii și vorbirii copiilor.

Metoda științifică tradițională utilizată pentru învățarea citirii și a scrierii este *metoda fonetică, analitico-sintetică*. Denumirea metodei reiese din caracteristicile sale fundamentale:

- în limba română scrierea este în concordanță cu pronunția, deci metoda de bază trebuie sa fie *fonetică*;
- metoda este *analitico-sintetică* deoarece presupune un proces de analiză, urmat apoi de sinteză [1, p. 82].

Cele doua mari etape logice ale acestei metode sunt:

1. *Analiza fonetică*, presupunând:

- selectarea (dintr-un text, pe baza unui tablou, dintr-o conversație) unei propoziții care include un cuvânt cu sunetul nou;
- reprezentarea grafică a propoziției selectate;
- împărțirea propoziției în cuvinte și selectarea cuvântului necesar, reprezentarea lui grafică (cuvântul-țintă trebuie să fie alcătuit din două-trei silabe, să fie înțeles de elevi, să nu includă decât un sunet necunoscut, cel ce se studiază);
- despărțirea propoziției în cuvinte și reprezentarea lor grafică;
- împărțirea cuvântului în silabe și evidențierea silabei cu sunetul nou (sunetul nou, consoană, trebuie să se afle lângă o vocală, de dorit în silabă închisă. Astfel elevii îl vor pronunța corect, fără vocală [î]: *am* și nu *mî-a*.
- împărțirea silabei în sunete și evidențierea sunetului nou. Când studiem un sunet-vocală, e de dorit ca silaba să fie alcătuită doar dintr-un singur sunet (sunetul nou - vocală), spre exemplu: o-raș, o-val, a-pă, u-șă.
- pronunțarea corectă a sunetului și determinarea felului de sunet (vocală, consoană).
- exerciții de consolidare a sunetului.

2. *Sinteza fonetică* reprezintă parcurgerea drumului în sens invers:

- determinarea poziției sunetului în cuvintele pronunțate de învățător;
- propunerea cuvintelor care includ sunetul nou în diferite poziții: la început, în interior, la sfârșitul cuvântului;
- prezentarea literelor noi (mare și mică de tipar) și intuirea lor (cu ce se aseamănă, din câte elemente sunt alcătuite);

- recunoașterea literelor pe tabele, panouri din clasă, în anumite fragmente de texte;
- alcătuirea cuvintelor (din silabe decupate) la caseta mare de la tablă și pe bănci;
- citirea cuvintelor alcătuite la casetă. [6, p. 32; 1, p. 83].

Metoda fonetică, analitico-sintetică, specifică procesului de predare-învățare a limbii române la clasa I, poate fi considerată într-un fel un complex de metode și procedee, care se intercalează.

O altă metodă utilizată la asimilarea mecanismului citit-scrisului este *metoda fonomimică*, elaborată de profesorul francez Augustin Grasseling, răspândită în țările Europei în a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Metoda a fost reactualizată, adaptată la cerințele noi ale psihopedagogiei, lingvisticii. Scopul acestei metode este orientat spre atingerea a două obiective:

- metoda fonomimică va trezi interesul și curiozitatea elevilor pentru învățarea citit-scrisului;
- va forma corect actul citirii, deoarece ea pune, de la bun început, baza corelației dintre auz, văz, aparatul fonator și vorbirea orală, naturală, adică creează o asociere corectă, expresivă între vorbirea orală și cuvântul scris, astfel, în activitatea învățării se intercalează mereu cele două forme ale comunicării [3, p. 81].

Această metodă se diferențiază de metoda fonetică analitico-sintetică în primul rând prin faptul că în cadrul propoziției selectate este prezent un *sunet-cuvânt* cu sens independent și cu valoare afectivă: *O-o-o, câtă frumusețe!* Propoziția va fi rostită expresiv, folosind gestica și mimica. Metoda fonomimică va fi aplicată în special la studierea tuturor sunetelor vocale și a unor consoane [j, r, s, ș, z], care pot fi rostite relativ ușor, liber, fără vocala de sprijin [î]: [jjjj, rrrr, ssss ...] [6, p. 34].

Pentru învățarea citit-scrisului se mai poate folosi *metoda globală* sau „*privește și spune*”. Este folosită în lume din anul 1930. Constă în memorarea vocabularului, la vederea acestuia. Învățătorul scrie pe cartonașe cuvinte uzuale, cuvinte care denumesc obiecte cu care elevii lucrează zi de zi, care le sunt aproape, care au semnificație pentru ei, care îi interesează. Atunci când vorbesc despre obiect, le este prezentat și cartonașul cu numele respectiv, în mod repetat, până este reținut [4].

Considerăm că diversificarea metodelor folosite pentru învățarea citit-scrisului va contribui la stimularea dorinței elevilor de a citi și a scrie corect. Metodele descrise mai sus sunt metode științifice, au la bază principiul fonetic al ortografiei limbii române și corespund cerințelor pedagogice, psihologice și lingvistice.

Menționăm că în alegerea metodei optime pentru învățarea citit-scrisului se ține cont și de particularitățile psihologice ale copiilor de 6-7 ani.

În concluzie, putem menționa faptul că procesul formării deprinderilor de citire şi scriere este deosebit de complex. Bazele formării lor se pun în clasa I, dar continuând în clasele următoare, până când cititul şi scrisul devin mijloace de autoinstruire. Citit-scrisul are o importanţa deosebită pentru activitatea de învățare la toate disciplinele şcolare. De felul în care elevii au asimilat acest mecanism în clasa I, depinde întreaga evoluție a elevilor, atât în școală, cât şi în viaţă.

Bibliografie

1. Bărbulescu G., Beşliu D. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar. București: Corint, 2009. 238 p.
2. Dottrens R. A educa și a instrui. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 354 p.
3. Gantea I., Goraș-Postică V., Ciubară G. Limba română. Ghidul învățătorului, clasele I-II. Chișinău: Cartier, 1996, 167 p.
4. Metode variate în abordarea scris-cititului ttps://www.scritub.com/sociologie/ psihologie /metode-variate-n-abordarea-scr3517152010.php
5. Savva M. Abordarea psihopedagogică a formării premiselor citit-scrisului. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/134-137_1.pdf
6. Șeptelici A. Limba și literatura română în clasele I-IV. Ghid metodologic. Chișinău: Tipografia Reclama, 2009. 235 p.

CZU: 371.26:37.018.43

PROVOCĂRILE EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI LA DISTANȚĂ

Svetlana NASTAS, dr., profesor grad didactic superior
cercetător științific coordonator UST, Chișinău

Școala, la ziua de azi, se reconfigurează în corespundere cu influențele, condițiile sociale. Subiecții educaționali traversează o perioadă a schimbării impuse de pandemie a procesului educațional, educația/învățarea la distanță, care printr-o inițiativă promptă, este reglementată în învățământul din Republica Moldova prin Ordinul nr. 351 din 19.03.2020, *Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină*, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal.

Educația la distanță are identificate mai multe caracteristici ce o deosebesc de clasa tradițională, descrise de Keegan, relevând consecințe și asupra procesului de evaluare. Sunt enunțate următoarele șase caracteristici, care au fost citate de Spooner și colab. (1999, p. 132), dar adaptate și implementate, reieșind din context și pentru învățământul din țară:

Caracteristică	**Explicații**	**Valabilitatea/implementarea în învățământul general din Republica Moldova**
1. *Separarea profesorului și a elevului*	Se referă la separarea fizică a subiecților, față în față, în aceeași sală de clasă.	În temeiul Hotărârii nr. 6 a Comisiei naționale extraordinare de sănătate publică a Republicii Moldova, conform Ordinului MECC nr.292 din 10.03.20 *cu privire la suspendarea procesului educațional în instituțiile de învățământ*, din 11.03.2020 în școlile din țară se aprobă învățarea la distanță până la finele anului de studii 2019-2020.
2. *Influența unei organizații educaționale*	(de exemplu, catedră, comisie, departament) în planificarea, pregătirea sau livrarea materialului (vs. profesorul de sine stătător este responsabil de generarea și livrarea conținutului, a informațiilor). Această componentă nu se regăsește de obicei în majoritatea cursurilor în instituțiile generale de învățământ.	Reglementări cu privire la demararea procesului la distanță, Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, nr. 351 din 19.03.2020, Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină, fiind bază pentru regulamentele, strategiile, ordinile interne în instituțiile de învățământ general Procesul, în totalitate, a fost la discreția cadrelor didactice, inclusiv livrabilele. Cu suport a intervenit Primăria Chișinău, un pachet de lecții online.
3. *Utilizarea suporturilor tehnice*	Istoric, în majoritatea cazurilor, materialele utilizate în cadrul orelor au fost tipărite,	În perioada respectivă, instituțiile de învățământ general au atestat o dinamică a dotărilor cu suporturi tehnice pentru asigurarea procesului

	dar pe măsură ce tehnologia avansează, media electronică (computere, televiziunile cu livrabile în studio și pachete de prezentare software pe calculator) contribuie la o listă de opțiuni tehnice.	educațional la distanță (achiziții, proiecte instituționale, donații), dar și diversificarea opțiunilor tehnice: telefoane (achiziție individuală a subiecților); livrabile în studio (asigurate centralizat de MECC și alte instituții, organizații) permit subiecților accesul la o gamă largă.
4. *Dispoziții pentru comunicarea bidirecțională*	Ar putea fi o activitate (lecție, conferință etc.) telefonică/online pregătită de cadru didactic anterior și organizată cu un singur elev sau grup de elevi/clasa/paralela într-o anumită locație, la un timp prescris.	Desfășurarea orelor online, în sem II, anul de studii 2019-2020, ne-a permis să observăm predilecția cadrelor didactice din perspectiva respectivei caracteristici. S-au inițiat reuniuni online pe platforma Zoom (ore conform orarului, dar și activități extracurriculare), asigurând interacțiunea live și colaborarea între profesori și elevi/familie, astfel încât să mutăm școala acasă.
5. *Posibilitatea formărilor (activităților) ocazionale*	O asemenea abordare ar putea permite elevilor să lucreze individual și diferențiat, astfel pot fi incluse vizualizarea lecțiilor video stocate (elaborate de profesor) video înregistrate, selectate de profesor, adecvate la temă; primirea sarcinilor pe suport hârtie, prin poștă periodică sau vizionarea prelegerii prin cablu sau televiziune prin satelit în propriile case, fiind o conveniență a subiecților educaționali.	Caracteristica respectivă este fundamentată pe efortul MECC de a investi în formarea cadrelor didactice, inițierea de formări prin parteneriate cu diverse instituții, organizații, furnizori ai serviciilor de formare (AGIRO, AISE, PRODIDACTICA etc.) în utilizarea resurselor tehnologice, a instrumentelor TIC.
6. *Dovada unei diviziuni a muncii*	Constituirea unei echipe de persoane implicate în pregătirea și livrarea conținutului pentru fiecare disciplină și clasă. Membrii echipei repartizează activitatea vertical (coordonator, avizor, elaborator) și orizontal (expert în conținuturi, ilustrator grafic, persoană instruită să lucreze în fața camerelor etc.)	O caracteristică valorificată în învățământul din Republica Moldova, coordonată de MECC, divizată în 2 etape, *Educația Online*: ✓ **Prima etapă** a demarat lunile martie-mai, inițiativă a Primăriei municipiului Chișinău, care a inclus 2500 de ore în biblioteca digitală, elaborate de cadrele didactice din țară și disponibilă subiecților educaționali, totodată, pentru a asigura accesibilitatea învățământului la distanță a mai multor elevi, Primăria municipiului Chișinău a depus, în data de 21 aprilie 2020, un demers către Consiliul Coordonator al Audiovizualului, în care a solicitat posibilitatea realizării învățământului la distanță prin intermediul spațiului național audiovizual, s-a asigurat translarea orelor la 13 canale din rețeaua de televiziune națională. ✓ **A doua etapă** este lansată pentru anul de studii 2020-2021

Cadrul de realizare a procesului educațional în semestrul doi, anul de studii 2019-2020 și anul de studii 2020-2021, pentru învățământul general, a înaintat mai multe întrebări printre care pot fi enunțate:

Ce reprezintă evaluarea rezultatelor școlare în demararea procesului educațional la distanță? Care este locul evaluării rezultatelor școlare și cum se raportează evaluarea la celelalte procese: predarea și învățarea? Ce reprezintă ERȘD din perspectivă teoretică? Care este cadrul legal, normativ, reglator al ERȘD pentru învățământul general din țară? Care sunt axele metodologice ale ERȘ: proiectarea evaluării, tipurile, formele de evaluării, instrumentele, aplicații etc?

Interogațiile respective sunt veritabile generatoare ale evoluției procesului de evaluare în învățământul general și o constantă a racordării la realitățile sociale, economice, dar și o provocare a dezvoltării dimensiunii conceptuale și praxiologice ale evaluării: definiția/conceptul ERȘD (evaluarea rezultatelor școlare la distanță); Modelul integrativ al ERȘD; Metodologia ERȘD; Instrumentarul etc.

Articol realizat în cadrul proiectului de cercetări științifice „Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor", inclus în „Program de stat" (2020-2023), Prioritatea IV: Provocări societale, cifrul 20.80009.0807.32, cu suportul financiar oferit de Agenția Națională pentru Dezvoltare și Cercetare

Bibliografie

1. www. clasaviitorului.md
2. www.educatioonline.md
3. Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină MECC, 2020.
4. Keeton MT Cele mai bune practici de instruire online: raportul fazei I a unui proces continuu studiu. Journal of Asynchronous Learning Network, 8 (2), 2004. p. 75-100.
5. Spooner F., Jordan L., Algozzine B., Spooner M. Evaluările studentului instruire în învățământ la distanță și cursuri în campus. Jurnalul educational. Cercetare, 92(3), 1999. p. 132-140.

CZU:37.016:37.018.43

COMPETENȚA INVESTIGAȚIONALĂ ÎNTRE SAVOIR-DIRE ȘI SAVOIR-ÊTRE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ON-LINE

Marieta NEAGU, doctorandă, UPS „Ion Creangă”
prof. înv. primar, gr. didactic II, Școala Gimnazială „Ion Ionescu”, Valea Călugărească, Școala Gimnazială Rachieri, Romania

Situația globală actuală generată de prezența unui nou virus a restructurat multiple ramuri ale economiei și numeroase domenii au fost afectate. Educația nu a fost cruțată de efectele deciziilor luate pentru a stopa răspândirea virusului, astfel de la nivelul preșcolar și până la cel universitar cursurile au fost desfășurate în mediul on-line.

Efectele au fost multiple, pozitive și negative deopotrivă. Această criză majoră a produs o accelerare a informatizării procesului educativ pe care România încearcă să o realizeze prin diferite programe la nivel național în ultimii douăzeci de ani. Informatizarea învățământului este o „strategie pedagogică adaptată / adaptabilă la nivel de politică a educației în condițiile modelului cultural al societăţii postindustriale, informatizate” [7, p. 182]. Însă, printre efectele negative care au fost resimțite putem menționa o creștere a atenției acordate însușirii cunoștințelor în detrimentul aplicării lor, fapt care ne îndepărtează de pedagogia axata pe competențe care a fost implementată în ultimii 20 de ani și, mai presus, o pierdere a abilităților de comunicare și relaționare.

La nivel european au fost formulate un set de opt competențe-cheie. În accepțiunea Comisiei Europene, definiția competenţelor-cheie este următoarea: „Competenţele-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncţional de cunoștinţe, deprinderi (abilităţi) și atitudini de care au nevoie toţi indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și trebuie să acționeze ca un fundament pentru învățarea în continuare, ca parte a învăţării pe parcursul întregii vieți”.

Competenţele-cheie europene de bază în științe și tehnologii se referă la stăpânirea, utilizarea şi aplicarea cunoştinţelor şi a metodologiilor de explicare a lumii înconjurătoare. Acestea implică o înţelegere a schimbărilor cauzate de activitatea umană şi a responsabilității fiecărui individ în calitate de cetățean.

Competența este, în acceptarea actuală a termenului, capacitatea unei persoane de a lucra cu un set de cunoștințe și abilități. În societatea contemporană, accentul

fundamental este pus pe savoir-faire nu pe savoir-etre. Cu alte cuvinte, este important să știi cum să faci ceva, nu să dobândești cunoștințe teoretice fără aplicare practică.

Teleman A. vorbește despre existența a patru competențe dobândite și oferă o abordare diferită cu privire la ceea ce implică atingerea fiecărui nivel: *savoir-dire* - implică cunoștințe; *savoir-faire* - își propune să dezvolte abilități de know-how; *savoir-etre* - implică dezvoltarea abilităților interumane [13, p. 16].

În *competența școlară* privită ca o structură finalizată, sunt integrate componenta declarativă - savoir-dire, componenta procedurală – savoir-faire şi cea conativă - savoir-être, determinate de utilizarea cunoştinţelor, capacităţilor și atitudinilor elevului, în mod programat, într-un cadru organizat, pedagogic, şi care poate fi evaluat prin performanţă şcolară [13].

Savoir-dire este o cunoaștere fixă, care se poate acumula și care există, într-un juxtapus, în afară de orice situație. Ea reprezintă ceea ce știm, dar, poate, nu folosim vreodată.

Savoir-faire, capacitățile, constituie cea mai mare parte a cunoașterii și, prin urmare, ocupă un loc important, atât cantitativ, cât și calitativ. O capacitate este integrare a unei cunoștințe care permite realizarea unei acțiuni. Acestea sunt, în contextul de învățare, ceea ce indică performanța academică. Pentru a realiza această integrare a cunoștințelor, elevului trebuie să i se creeze situații complexe care se apropie cât mai aproape de o situație reală. Totuși, aceste situații sunt însă rareori reale când se desfășoară într-un mediu școlar și niciodată când învățarea se produce on-line. Aceasta este diferența fundamentală dintre savoir-faire și savoir-être. Astfel, savoir-être reprezintă punctul culminant al cunoașterii. Cunoștințele și capacitățile sunt exercitate integrat în situații reale și determină un comportament care permite, spontan, înțelegerea unei situații și discriminarea între toate posibilitățile de acțiune până la identificarea celui mai adecvat răspuns posibil.

Conduitele şi atitudini pozitive exprimate şi manifestate ca atare pe plan social sunt, totuși, dobândite pe tot parcursul școlarității. Astfel, cunoștințele, capacitățile și comportamentele formate în demersul educative formează *competența școlară* [12, 13].

Derularea unei lecţii care urmărește formarea și dezvoltarea competențelor școlare se realizează pe patru etape de nivel. [1]

- Nivelul I: identificarea şi reproducerea cunoştinţelor funcţionale memorate, asigurării corectitudinii ştiinţifice în condiţiile accesibilităţii de vârstă.

- Nivelul II: compararea, corelarea, combinarea și transferul cunoştinţelor funcţionale de la disciplina *Științe ale naturii* sau de la alte discipline, de obicei, din aceeaşi arie curriculară, abordate în viziune interdisciplinară sau integrată.
- Nivelul III: rezolvarea de probleme, în plan teoretic (exerciţii didactice la clasă, pe teme ipotetice sau reale).
- Nivelul IV - aplicaţii practice reale, sub formă de creaţii intelectuale sau materiale-manuale, etapă în care potenţialul creativ al elevului se poate valorifica în cea mai mare măsură și în care are loc integrarea culturii, a conştiinţei, a atitudinilor şi a comportamentului [5].

Prin parcurgerea acestor 4 etape de nivel, la o lecţie sau la un ciclu tematic (unitate de învăţare), se poate dovedi posibilitatea de a obţine rezultatul preconizat al învăţării sub formă de competenţe şcolare, adică învăţare nu numai pentru a „şti" (nivel I), dar şi pentru a şti să „aplici" teoretic (nivel 2-3) şi „să faci" practic (nivel 4), iar prin aceasta „să fii" şi „să devii" (nivel IV).

Competența investițională este o competență integratoare specifică disciplinei *Științe ale naturii* în clasele primare [8].

Potrivit *Dicționarului explicativ al limbii române* sensul cuvântului *investigație* este de „cercetare, studiere minuțioasă, efectuată sistematic, cu scopul de a descoperi ceva". Transferând această acțiune în sfera educațională, în învățământul primar la disciplina *Științe ale naturii* studiată în clasele a III-a și a IV-a s-a formulat competența specifică „Investigarea mediului înconjurător folosind instrumente și procedee specifice" care urmărește ca elevul să fie capabil să elaboreze și să aplice un plan pentru realizarea unei investigații, să reprezinte grafic rezultatele observațiilor realizate în cadrul investigației, să formuleze concluzii pe baza rezultatelor investigației și să le poată prezenta [6].

Toate aceste acțiuni fac ca investigațiile științifice să implice mai mult decât activități practice, încorporând utilizarea conceptelor și a proceselor cognitive, ceea ce susține necesitatea introducerii investigațiilor în lecțiile de științe prin abordarea euristică a învățării. Elevul este îndrumat să descopere conținuturi noi, valorificând eficacitatea învățării prin acțiune, spre deosebire de asimilarea pasivă a cunoștințelor. Cu toate acestea, este bine știut faptul că elevii au nevoie de contribuția profesorului în aceeași măsură ca și de experiența practică individuală. Nu se poate prezuma ca aceștia să redescopere adevăruri științifice fără îndrumările cadrului didactic.

J.Piaget descrie un alt motiv pentru folosirea investigației în lecții din perspectiva constructivistă a învățării, prin care elevii corectează ideile greșite ca răspuns la conflictele cognitive. [Piaget (1969) apud 10].

Într-un cadru constructivist, elevii sunt încurajați să-și exprime ideile despre obiecte și evenimente și apoi să le testeze prin investigații. În acest mod se așteaptă ca elevii să își modifice concepțiile greșite în lumina dovezilor empirice descoperite.

Un al treilea motiv al investigației în cadrul școlar este convingerea că astfel de activități vor contribui la dezvoltarea alfabetizării științifice. Angajându-se în procese similare cu cele ale oamenilor de știință profesioniști, elevii vor fi mai în măsură să înțeleagă modul în care se creează cunoștințele științifice și să participe la dezbateri despre probleme științifice. Astfel, alfabetizarea științifică este văzută ca un obiectiv dezirabil prin care se dezvoltă capacitatea elevilor de a judeca și a argumenta.

În demersul învățării on-line dezvoltarea *competenței de investigare* s-a bazat, în mare măsură, pe învățarea pe bază de proiecte. Au fost derulate mai multe proiecte de investigare care au fost concepute și implementate de către elevi, asistați de cadrul didactic în timpul orelor on-line.

Pentru o bună înțelegere a problemelor studiate, profesorul le-a reamintit elevilor conținutul învățat anterior și etapele unui demers de investigare, iar apoi elevii au lucrat în grupuri mici, folosind breakout rooms în Zoom pentru a facilita brainstorming-ul pentru elementele de studiu, ulterior cadrul didactic a facilitat discuțiile pentru a ajunge la un consens.

Structura în care lecțiile on-line axate pe formarea de competenţe au fost desfășurate vizează aplicarea modelului constructivist de învăţare *evocare – realizare a sensului – reflecţii* (cadrul ERR). Evocarea, în care valorificăm componenta savoir-dire, este partea de debut a lecţiei, care corelează tema şi cunoştinţele anterioare cu cele de format . Realizare a sensului este etapa esenţială, savoir-faire, care conduce la construirea sensurilor noi ale cunoaşterii. Reflecţie, savoir-être, este etapa de conectare a cunoştinţelor noi la propriul sistem de cunoştinţe și capacități. Elevul explorează noua cunoaştere în manieră proprie, rezolvând noi sarcini de învăţare.

Elevii au participat la aceste lecții fiind informați că urmărim să demonstreze inițiativă și colaborare și că, fără contribuția fiecăruia în parte, proiectul nu va fi un succes.

Recomandăm ca fiind utile în aceste lecții platforme didactice precum: www.mozaweb.com/ro, www.liveworksheets.com, www.wordwall.net.

Bibliografie

1. Ardelean A., Mândruț O. Didactica formării competențelor, „Vasile Goldiş” University Press, Arad, 2012, p. 212. https://www.uvvg.ro/site/cdep/wp-content/uploads/2012/06/Didactica-competente-final.pdf, accesat 12.01.202.

2. Botgros I., Franţuzan L. Metodologia formării competenţelor şcolare în cadrul orelor de biologie, fizică, chimie. În: Univers pedagogic, nr. 3, 2007, p. 29-31.
3. Botgros I., Franţuzan L., Zota L. Aspecte metodologice ale formării competenţei şcolare la lecţiile de chimie. Didactica PRO, nr. 2 (66), aprilie 2011, p 25-31.
4. Cartaleanu T. ș. a. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive, Chșinău: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, 2008, p. 204.
5. Ciascai L. (coordonator). Model ciclic de predare-învățare bazat pe investigație. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2017, 56 p.
6. Coteanu I., Mareș L. Dicționarul explicativ al limbii române (ediția a II-a revăzută și adăugită), Academia Română, Institutul de Lingvistică, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2009, https://dexonline.ro/sursa/dex09 - accesat 30.01.2021.
7. Cristea S. Dicționar de pedagogie. București: Litera, 2002, 400 p.
8. Eșanu A. Investigația ca strategie didactică și metode didactice asociate, CEAE http://ceae.ro/wp-content/uploads/2018/04/Investigatia-si-met-didactice-asociate.pdf, accesat – 27. 01. 2021.
9. Gînju S. Activităţi experenţiale în cadrul disciplinei Ştiinţe în clasele primare, Chişinău: UPS Ion Creangă, 2009, 108 p.
10. Light P., Sheldon S. Woodhead M. (Eds) Learning to Think, London Routledge. Piaget, J. (1969) 'Science of Education and the Psychology of the Child', 1991.
11. Mândruț M., Mândruț O., Boboc D. Didactica disciplinelor din învăţământul primar. Ştiinţe ale naturii şi Geografie. Arad: „Vasile Goldiş” University Press, 2012. 143 p. https://www.uvvg.ro/site/cdep/wp-content/uploads/2012/06/ Didprim-StGeo-final.pdf - accesat 20.01.2021.
12. Petrovschi N. Proiectarea didactică integralizată din perspectiva educaţiei constructiviste. În: Didactica Pro..., nr. 1 (53), 2009, p. 26-29.
13. Teleman A. Formarea competenţei de explorare/investigare a proceselor ecologice la elevii claselor primare. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chişinău, 2010.

CZU:372.851:37.046.12

MODALITĂȚI DE ORGANIZARE ȘI EFICIENTIZARE A PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII MATEMATICII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Alexandra NOUR, doctor în pedagogie, lector universitar,
Catedra Pedagogie şi Metodica Învăţământului Primar, UST
Lora COCÎRLA, învățător, grad didactic superior, L.T. „Ion Creangă"

Pentru o învățare eficientă a matematicii elevii au nevoie de activităţi care le impun în mod direct sau indirect să interpreteze personal conținuturile şi astfel să îşi creeze propriile semnificații. Semnificaţia este la elevi un lucru personal şi unic, ea se construieşte pe baza experienţei anterioare şi învăţării, care diferă de la elev la elev. Prin activităţile de învăţare ce presupun o prelucrare activă, elevul îşi fixează cunoştinţele mai eficient, le îndrăgeşte mai mult şi le aprofundează mai temeinic.

În funcţie de nivelul clasei, de obiectivele concrete stabilite şi de conţinutul temelor programate, cultivarea interesului şi formarea gustului matematic pot fi realizate prin modalități cum sunt: accentuarea caracterului practic-aplicativ al matematicii şi concomitent conştientizarea acestui aspect (rezolvarea de probleme, măsurarea lungimilor, greutăților sau suprafeţelor, operaţii cu numere concrete, sume de bani, distanţe parcurse, etc.), sensibilizarea elevilor faţă de frumuseţea şi eleganța conținuturilor matematice, atracţia pentru problematic, folosirea unor metode pedagogice adecvate pentru încurajare şi laudă. Nu este pe deplin suficient ca învăţătorul să ofere doar explicaţii, aptitudinile elevului pot fi exersate şi dezvoltate prin antrenament, iar cadrul didactic oferă în acest sens activităţi potrivite, apoi evaluează performanţele obţinute de elev pe perioada exerciţiului, propunând în acelaşi timp, remedii, în cazul în care acestea sunt necesare [8].

Scopul predării-învăţării matematicii în clasele primare nu se limitează numai la însuşirea noţiunilor specifice şi la cunoaşterea procedurilor de calcul. Se urmăreşte în egală măsură prin strategii creative, stimularea capacităţii elevului de a descoperi noţiuni şi concepte necunoscute, de a-şi dezvolta posibilităţile de comunicare, urmărindu-se formarea unor atitudini şi calităţi personale în raport cu domeniul matematicii.

În activitatea desfăşurată la ora de matematică, şi nu numai, învăţătorului îi revine o sarcină deosebită în formarea unui limbaj corect, științific, ținând cont de predarea integrată, introducând noţiunile în mod gradat, clar şi precis, în acelaşi timp, să elimine şi să corecteze elementele însuşite greşit în familie sau la grădiniţă [10].

Atitudinea elevului faţă de matematică ţine într-o foarte mare măsură de modul cum învăţătorul transmite cunoştinţele, urmăreşte însuşirea lor şi le foloseşte cu elevii în situaţii interdisciplinare şi transdisciplinare, elaborează sau selectează metode eficiente de realizare a obiectivelor specifice matematicii și a finalităților educaționale.

Prin metodă de învățământ se înțelege, o modalitate comună de acţiune a cadrului didactic şi a elevilor în vederea realizării obiectivelor pedagogice. Cu alte cuvinte, metoda reprezintă „un mod de a proceda care tinde să plaseze elevul într-o situaţie de învăţare, mai mult sau mai puţin dirijată” [1, p.83]. Sub raportul structurării, metoda este un ansamblu organizat de operaţii, de procedee.

Ionescu M. caracterizează metoda ca fiind cea:

- selecţionată de cadrul didactic şi pusă în aplicare la lecţii şi în activităţi extraşcolare;
- care presupune colaborarea dintre învăţător şi elevi şi participarea elevilor în descoperirea soluţiilor, a delimitării dintre adevăr şi eroare;
- care se foloseşte în numeroase variante şi procedee selecţionate, combinate utilizate în funcţie de nivelul şi trebuinţele sau interesele elevilor în vederea asimilării temeinice a cunoştinţelor;
- care îl ajută pe învăţător să exprime conţinuturile învăţământului [4].

Selectarea şi adecvarea unei metode de către un învăţător este determinată de:

- factori obiectivi, dependenţi de natura finalităţii, de logica internă a ştiinţei, de legităţile fenomenului învăţării;
- factorii subiectivi, determinaţi de contextul uman şi social al aplicării ei, de personalitatea învăţătorului, de psihologia elevului, de psihologia colectivului clasei etc. [3].

„Relația dintre metodele didactice şi alte elemente ale activităţii educaționale dă posibilitatea cadrului didactic să realizeze adaptări strategice, tactice, operaţionale la obiectivele, conţinutul şi evaluarea procesului de învăţământ” [2, p. 304].

a) metoda stimulează îndeplinirea obiectivelor pedagogice. Astfel, se pot stabili corelaţii între obiectivele de conţinut-tipurile de acţiuni realizate pe elev;

b) metoda stabileşte o relaţie de interacţiune permanentă cu construirea instruirii, conţinut care solicită anumite metode de învăţare pentru a stimula capacitatea de interiorizare a acţiunii realizate de elev;

c) metoda depinde de evaluarea activităţii de instruire, evaluare care o confirmă sau infirmă prin conexiune inversă externă şi internă.

Aplicarea eficientă a metodelor didactice au o puternică influenţă pozitivă asupra activităţii intelectuale, activizând memoria, gândirea logicâ, atenţia, imaginaţia, gândirea creatoare. Strategiile creative la orele de matematică pun în valoare anumite valenţe formative şi de cultivare a capacităţii de muncă a elevilor. Ele stârnesc curiozitatea, interesul, dorinţa de a căuta, descoperirea prin forţe proprii. În rezolvarea exerciţiilor şi a problemelor se solicită elevilor diferite modalităţi de calcul, diferite căi de rezolvare, completare şi compunere a problemelor cu scopul de a forma capacitatea de analiză, de sinteză şi de abstractizare. Sinteza realizată prin punerea problemei în exerciţiu denotă gradul de abstractizare pe care îl poate atinge fiecare elev [7].

Activizarea elevilor este rezultatul măiestriei didactice cu care reuşim să îmbinăm metodele şi procedeele activizante în diferite momente ale lecţiei în mod adecvat temei propuse. Este important ca fiecare secvenţă a lecţiei să incite elevii la răspuns, la căutări şi rezolvări de sarcini diversificate, dezvoltând gândirea divergentă. Una din aceste modalități este calculul mintal.

Exercițiile de calcul mintal solicită efectuarea corectă şi rapidă a acestora, dezvoltând supleţea şi flexibilitatea gândirii, stimulând în acelaşi timp creativitatea. Calculul mintal îl ajută pe elev să-şi însuşească o serie de procedee raţionale pentru efectuarea calculelor, formându-i deprinderi necesare trecerii la calculul în scris. O contribuţie însemnată îşi aduce calculul mintal şi în dezvoltarea calităţilor mintale ale elevului, în special a memoriei, atenţiei şi judecăţii logice [6].

Pentru a face elevilor mai plăcută şi mai accesibilă matematica, se utilizează procedee variate de calcul, ordonate în funcţie de dificultate. La clasa I acest moment al lecţiei vizează formarea deprinderilor de calcul în concentrul 0-100 fără trecere peste ordin. Se pot efectua oral exerciţii simple de adunare şi scădere, apoi se efectuează exerciţii cu trei termeni completându-se zecea, exerciţii bazate pe proprietatea de asociativitate şi comutativitate.

Ex: 4 + 8 + 6 ; 4 + 6 + 4; 37 – 20 – 7; 28 – 4 – 8; 18 – 3 – 6; …etc.

În concentrul 0 – 100 se obişnuiesc elevii să decompună oral fiecare termen în zeci şi unităţi şi să adune sau să scadă pe rând zecile apoi unităţile.

Ex: 25 + 44 = (20 + 40) + (5 + 4) = 60 + 9 = 69; 86 – 24 = (80 – 20) + (6 – 4) = 60 + 2=62; 78 – 35 = (70 – 30) + (8 – 5) = 40 + 3 = 43.

În clasa a III – a, după ce se învaţă tabla înmulţirii (în clasa a II-a), s-a dovedit eficient următorul exerciţiu de calcul rapid bazat pe proprietatea de comutativitate.

4 x 6 x 25 =(4 x 25) x 6= 100 x 6 = 600

17 x 11 = 17 x (10 + 1) = 17 x 10 + 17 x1 = 170 + 17= 187

Se utilizează exerciţii de calcul rapid care duc la creșterea gradului de corectitudine a răspunsurilor, dar şi la diminuarea efortului depus de elev pentru găsirea soluției.

Evaluarea curentă a cunoştinţelor elevilor oferă posibilitatea constatării şi aprecierii nivelului de pregătire al acestora sub raport cantitativ şi mai cu seamă calitativ. Acest moment oferă elevului posibilitatea să constate cât știe din ceea ce trebuie, unde a greşit, unde se situează faţă de nivelul clasei. Pentru a putea realiza o examinare riguroasă şi edificatoare a cunoştinţelor elevilor e necesar să se îmbine evaluarea frontală cu cea individuală. Examinarea orală este posibil de organizat adresând întrebări întregii clase după un plan bine stabilit, astfel încât întrebările să vizeze aspectele esenţiale din cunoştinţele elevilor. Întrebările adresate trebuie să conțină grade diferite de dificultate, înlăturându-se fenomenul de plictiseală, antrenând la participare întregul colectiv de elevi. Elevii care au un ritm mai rapid de lucru primesc sarcini suplimentare mai dificile, fișe [9].

Investigaţia este considerată atât o modalitate de învăţare cât şi una de evaluare. Ea oferă posibilitatea elevului de a aplica în mod creativ cunoştinţele însuşite în rezolvarea unei probleme teoretice sau realizarea unei activităţi practice prin întreprinderea unei investigaţii (documentare, conduite, experimentarea, observarea unor fenomene, etc.) pe o perioadă de timp stabilită. Ca metodă de evaluare, investigaţia pune în valoare potenţialul gândirii, de punere şi rezolvare a problemelor, receptivitatea ideatică, capacitatea de argumentare, etc. Atunci când lecţia se bazează pe o investigaţie, aceasta devine element important în sprijinirea demersului de învăţare prin descoperire [5].

Proiectul este o metodă eficientă de cultivare a interesului matematic. El începe în clasă (cu elevii) prin definirea subiectului, şi continuă acasă timp de câteva zile/săptămâni (în acest interval elevul se consultă frecvent cu învăţătorul), finalizându-se sub forma unui raport asupra rezultatelor obţinute. Poate fi realizat individual sau în grup şi parcurge mai multe etape urmărind colectarea datelor şi realizarea produsului. Proiectul trebuie să răspundă la următoarele întrebări: de ce? (motivația), ce? (obiective), cum? (strategii, căi de realizare, planuri şi acţiuni), cine? (responsabilități), cu ce? (resurse), când? (termene), cu ce rezultate? (produse şi efecte) [8].

Implicarea elevilor în diverse proiecte este una din cele mai atractive metode de realizare a obiectivelor specifice matematicii. De modul în care se realizează depinde succesul şcolar al elevilor, care îi ajută să se cunoască mai bine, îi determină să muncească mai mult.

Între noile orientări din domeniul practicilor educaţionale se situează şi activitățile de învățare în grup, folosind metode şi tehnici activ-participative noi, cum ar fi: tehnica ciorchinelui, cvintetul, linia valorică, recenzia prin rotaţie, metoda colţurilor, turul galeriei şi metoda R.A.I.

Metoda R.A.I. are la bază stimularea şi dezvoltarea capacităţilor de a comunica ceea ce au învăţat prin întrebări şi răspunsuri. Denumirea metodei provine de la iniţialele cuvintelor Răspunde-Aruncă-Interogează.

La sfârşitul unei lecţii sau a unei secvenţe de lecţie, învăţătorul împreună cu elevii investighează rezultatele obţinute în urma predării – învăţării, printr-un joc de aruncare a unei mingi uşoare de la un elev la altul. Cel ce aruncă mingea trebuie să pună o întrebare din lecţia predată celui care o prinde. Acesta răspunde la întrebare şi apoi aruncă mai departe altui coleg, punând şi el o întebare. Elevul care nu cunoaşte răspunsul iese din joc, iar răspunsul va veni din partea celui care a pus întrebarea. În cazul în care cel care a pus întrebarea este descoperit că nu cunoaşte răspunsul la propria lui întrebare este scos din joc. Prin eliminarea treptată a celor care nu cunosc răspunsurile, se ajunge treptat la rămânerea în joc a celor mai bine pregătiți.

Această metodă poate fi aplicată la matematică în clasa a II-a, la unitatea de învățare - *înmulțirea și împărțirea numerelor naturale*. La aruncarea mingii de la un elev la altul se formulau întrebări de genul:

- Care este produsul numerelor 7 şi 3?
- De câte ori este mai mare numărul 28 decât 7?
- Cât este jumătatea numărului 40?
- Ce număr trebuie scăzut din dublul numărului 30, pentru a obţine numărul 20?
- Care este câtul numerelor 56 şi 8?

Întrebările formulate de elevi formează competenta de a cunoaște terminologia matematică şi algoritmul de calcul.

Metoda R.A.I. este adaptabilă oricărui tip de conţinut, putând fi folosită la istorie, matematică, limba română, ştiinţe ale naturii.

Elevii sunt încântaţi de această metodă-joc, de constatare reciprocă a rezultatelor obţinute, modalitate care se constituie, în acelaşi timp, şi ca o strategie de învăţare ce îmbină cooperarea cu competiţia. Este o metodă de a realiza un feedback rapid, într-un mod plăcut, energizant şi mai puţin stresant decât metodele clasice de evaluare. Antrenaţi în acest joc cu mingea, chiar şi cei mai timizi elevi se simt încurajaţi, participă cu uşurinţă la o activitate care are în vedere atât învăţarea cât şi evaluarea. Interesul pentru această metodă este dat şi de faptul că nu ştiu la ce întrebări să se aştepte din partea colegilor şi nu ştiu dacă mingea le va fi adresată sau nu. Această

metodă este şi un exerciţiu de promptitudine, atenţia participanţilor trebuind să rămână permanent trează şi distributivă.

Aceste metode îi ajută pe elevi să decopere, să caute, să analizeze, să găsească singuri cunoştinţele pe care urmează să şi le însuşească, să cerceteze, să prelucreze informaţiile şi să le aplice. Ele îi învaţă pe elevi să lucreze independent şi să facă apel la propriile abilităţi şi deprinderi, pregătindu-i astfel pentru educaţia permanentă. În proiectarea demersului didactic, învăţătorul porneşte de la obiectivele lecţiei şi de la activităţile de învăţare propuse pentru atingerea obiectivelor. În funcţie de obiectivele şi activităţile de învăţare, învăţătorul stabileşte ce urmează să evalueze: abilităţi, capacităţi, deprinderi, cunoştinţe însuşite, comportamente, produse realizate. Se elaborează criteriile de evaluare, descriptorii de performanţă şi instrumentele de evaluare.

Bibliografie

1. Cerghit I. Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 155 p.
2. Cristea S. Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ. Metode și tehnici didactice. București: Editura DPH, 2018. 248 p.
3. Dumitriu C. Introducere în cercetarea psihopedagogică. Bucureşti, E.D.P., 2005. 216 p.
4. Ionescu M. Strategii de predare şi învăţare. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 2005.
5. Iordache-Baltag I. Exerciţii şi probleme pentru casele I-IV. Bucureşti: Editura Corint, 2008. 210 p.
6. Neagu M. Petrovici C. Aritmetică – exerciţii, jocuri şi probleme. Iaşi: Polirom, 2010.
7. Neacşu I. Metodica predării matematicii la clasele I-IV. Bucureşti: E.D.P., 1988.
8. Roşu M. Didactica matematicii în învăţământul primar. M.E.C., 2006.
9. Săvulescu D. Metodica predării matematicii în ciclul primar. Craiova: Editura Gheorghe Alexandru, 2006. 276 p.
10. Ursu L., Cecoi V. Metodica predării Matematicii şi Ştiinţelor în clasele primare. Sinteze. Chişinău: UPS ,,I. Creangă”, 2004. 120 p.

CZU: 372.8821.135.1[004+373.3]

VALORIFICAREA ATITUDINILOR INTERPRETATIVE PRIN IMPLEMENTAREA TIC ÎN INTERPRETATREA TEXTELOR LITERARE ÎN CLASELE PRIMARE

Viorica OBOROCEANU, învățător, grad didactic superior
Liceul Teoretic " Miguel de Cervantes Saavedra", municipiul Chișinău

Rezumat. Folosirea TIC permite elevilor să devină din spectator – participant, iar apoi creator, prin oferirea rapidă de informații, dezvoltarea gândirii critice, crearea situațiilor educaționale (în grupe mari, mici sau studiul individual), sprijinirea eforturilor de autoformare, formarea competențelor și atitudinilor necesare. Softurile tematice oferă posibilități de explorare euristică a realității, a creşterii motivației, nivelului de efort, încurajând interactivitatea între colegi, stimulează interesul de cunoaştere, motivează activitatea de lectură şi de interpretare a textelor literare, amplifică formarea atitudinilor interpretative.
Cuvinte cheie: atitudine, atitudine interpretativă, text literar, TIC.

Abstract. The use of ICT allows students to become a spectator - participant, and then a creator, by providing rapid information, developing critical thinking, creating educational situations (in large, small groups or individual study), supporting self-training efforts, training skills and attitudes. The thematic software offers possibilities for heuristic exploration of reality, increased motivation, level of effort, encouraging interactivity between colleagues, stimulates the interest of knowledge, motivates the activity of reading and interpreting literary texts, amplifies the formation of interpretive attitudes.
Key words: attitude, interpretive attitude, literary text, ICT.

Atitudinea interpretativă la treapta primară este un fel de indicator al vectorului dezvoltării ulterioare a elevului, un mijloc de diagnosticare a capacităților sale nu numai a momentului actual, ci și a perspectivelor dezvoltării literare a elevului, precum și a eficacității organizării procesului de predare a lecturii literare și a literaturii în școală. Formarea cititorului de literatură prin textul literar constituie un proces important de devenire a fiinţei umane în calitatea sa de receptor al operelor și fenomenelor literare, prin activitatea de receptare înţelegându-se atât percepţia propriu-zisă a textului literar, cât și activităţile de interpretare ale acestuia [4].

Codului Educației stipulează că „Învăţământul primar contribuie la formarea copilului ca personalitate liberă şi creativă şi asigură dezvoltarea competenţelor necesare continuării studiilor în învăţământul gimnazial" [2, Art. 26].

Din Curriculumului Național: Învățământul Primar determinăm că, formarea atitudinilor interpretative se axează pe formarea de competențe specifice, dintre care:

receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare; receptarea textelor literare şi nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conştientă, cursivă și expresivă; gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectura [3, p.18].

Conform conceptului lui M. M. Bakhtin, înțelegerea textului include acte sau niveluri separate, fiecare dintre acestea îndeplinind propria funcție: percepția textului; recunoașterea textului și înțelegerea semnificației sale generale într-o limbă dată; înțelegerea semnificației sale în contextul unei culturi date [7, p.361]. Datorită rolului activ al destinatarului, care își aduce propriile idei despre viață și valorile vieții în textul literar, devine posibilă existența variilor interpretări ale unui text, care se explică și prin diferitele niveluri de pregătire pentru înțelegere și caracteristicile diferite ale personalităților lingvistice. Pe baza interpretării, putem evalua gradul și profunzimea înțelegerii textului de către destinatar.

Cercetătoarea M. Marin susține că formarea cititorului de literatură prin textul literar constituie un proces important de devenire a ființei umane în calitatea sa de receptor al operelor și fenomenelor literare, prin activitatea de *receptare* înțelegându-se atât percepția propriu-zisă a textului literar, cât și activitățile de interpretare a acestuia, adică hermeneutică [6, p. 11].

Metodele de interpretare a unui text literar, existente în prezent, oferă cititorului un întreg sistem de diverse tehnici menite să dezvăluie sensul profund al unei opere literare, înțelegând ideea sa principală și intenția autorului.

În învățământul tradițional rolul cadrului didactic este cel de transmițător al informației. Arta supremă a profesorului este de a trezi bucuria exprimării creatoare și bucuria cunoașterii. Regândind propria misiune, se poate transforma în cel de amplificator al învățării prin crearea unui ambient (scop, informații, resurse, strategie), construirea și dezvoltarea cunoașterii cu ajutorul tehnologiilor informaționale și comunicaționale.

Internetul este o rețea la nivel global, formată din calculatoare interconectate pentru a putea face schimb de informații. El reprezintă sursă-resursă de informaţii şi de învăţare dirijată şi, în acelaşi timp, un excepţional suport în interpretarea textului literar, prin accesul la informaţie, actualizarea informaţiilor în timp real şi exersarea capacităţilor comunicative.

Astăzi, un învățător poate pregăti și organiza o lecție folosind TIC. O lecție cu utilizarea TIC face posibilă *formarea atitudinilor interpretative*, întrucât este vizuală, colorată, informativă, interactivă, economisește timpul elevului și al învățătorului,

permite elevului să lucreze în ritmul propriu, permite cadrului didactic să lucreze cu elevii în mod diferit și individual, se autoanalizează, se identifică cu personajul, trăiește în universul cărţii, structurându-şi o idee proprie.

Utilizând calculatorul ca mijloc didactic, putem realiza un șir de operații benifice atât pentru învățător, cât și pentru elev, cum ar fi: oferirea rapidă de informații, dezvoltarea gândirii critice, crearea situațiilor educaționale (în grupe mari, mici sau studiul individual), sprijinirea eforturilor de autoformare, formarea competențelor și atitudinilor necesare.

TIC-urile oferă un spectru larg de utilizare în cadrul activităților educaționale din ciclul primar. Acestea pot fi folosite la toate disciplinele, de asemenea, pot fi selectate și adaptate în dependență de vârstă și capacitățile grupurilor de elevi cu care se lucrează. Prin implementarea lor, se tinde spre încurajarea învăţământului inovativ şi stimularea creativităţii atât a cadrelor didactice, cât şi a elevilor. În linii generale, instrumentele TIC contribuie la formarea unei educații de calitate, sporind eficiența învățării prin autoinstruire continuă și instruire reciprocă.

Folosirea TIC permite elevilor să devină din spectator – participant, iar apoi creator. Ca spectator, elevul priveşte, ascultă şi răspunde pasiv, iar relaţia dintre elevi şi mediul de învăţare se reduce pur și simplu la receptarea simplă a diverselor informaţii. Ca participant, elevul începe să interacţioneze cu mediul său şi învaţă o acţiune specifică împreună cu efectele produse. La nivel de creator, elevul foloseşte toate instrumentele TIC pentru a crea ceva nou, pentru a contribui la realizarea unui produs. Elevii au posibilitatea interacționării într-o măsură mult mai ridicată până acum, fapt ce duce la sporirea înțelegerii. Prin simpla predare, nu se asigură decât transmiterea informațiilor, dar prin oferirea posibilității de a participa la crearea informației, se asigură cu adevărat înțelegerea, care ulterior generează formarea atitudinilor interpretative.

Softurile tematice, de exersare, de investigație, de sinteză, de simulare a evaluărilor, jocurile didactice oferă posibilități de explorare euristică a realității, a creșterii motivației, nivelului de efort, încurajând interactivitatea între colegi, stimulează interesul de cunoaştere, motivează activitatea lor de lectură şi de interpretare a textelor literare, ca potențial amplificator al formarii atitudinilor interpretative elevului faţă de opera literară prin activizarea experienţei estetice şi de viaţă în procesul interpretării operei literare, elevii find puşi în situaţia de a apela la cunoştinţe şi la experienţa proprie.

Profesorul N. Canțer divizează programele computerizate de instruire în dependență de tipul cunoștințelor formate:

1) programe computerizate de formare a cunoştinţelor cognitive;
2) programe computerizate de formare a cunoştinţelor aplicative;
3) programe computerizate de instruire mixte [1].

Resursele utilizate pentru predare și învățare sunt, în principal, cele uzuale: flipchart, marker, videoproiector, computer/laptop/tabletă, imprimantă, copiator, suport de curs multiplicat, exemple de planificări, proiectări, proiecte; resurse e-Learning, care pot fi: convenționale - pachete / resurse educaționale (cunoștințe, informații, strategii) distribuite elevilor prin transfer direct, de către formator/ cadrul didactic, folosind sisteme e-Learning convenționale (transfer, via cd/dvd sau Internet, în sistemele de instruire pe caculator/laptop/tablet electronică/smartphone); social learning pachete/resurse educaționale (cunoștințe, informații, strategii) partajate și/sau elaborate în rețele sociale, prin interacțiunea utilizatorilor (cursanți, formatori/cadre didactice, tutori specialiști/experți în domeniul de interes) de la distanță, folosind social software (blog-uri, wiki, GoogleDocs, Web 2.0 etc.).

Utilizarea TIC în activitatea de predare – învăţare –evaluare la limba şi literatura română îl activizează pe elev în raport cu propria formare, permiţându-i:

- să dobândească deprinderea de a întreţine un dialog interactiv, calculatorul fiind un partener de lucru;
- să înveţe cum să beneficieze de accesul la informaţii, prezentate în moduri diferite de vizualizare;
- să resimtă sprijinul oferit de multiplele reprezentări statice şi dinamice în exersarea competenţelor şi în aprofundarea înţelegerii şi reţinerii cunoştinţelor noi;
- să îmbine în mod echilibrat activităţile de învăţare individuală cu cele de învăţare colaborativă;
- să recunoască avantajele lecţiilor interactive;
- să recunoască şansele oferite de feedback-ul secvenţial şi operativ în validarea imediată a răspunsurilor şi în autoreglare, în stimularea autoinstruirii, a autonomiei în învăţare, condiţie esenţială pentru marea provocare a învăţării continue.

Utilizarea tehnologiilor informaționale în cadrul interpretării unui text literar:

- facilitează înțelegerea mesajului textului, să exploreze surse de informații (adăugătoare celor din manual);
- favorizează independența și responsabilitatea în obținerea de noi cunoștințe;
- formează deprinderi practice utile;

- stimulează gândirea logică şi imaginaţia;
- stimulează capacităţile de învăţare inovatoare, adaptabilă la condiţii de schimbare socială rapidă;
- întărește motivaţia elevilor în procesul de învăţare;
- dezvoltă un climat competitiv, stimulat de dorinţa de autodepăşire etc. [8].

Din acest considerent, este foarte important ca, învățătorii să aleagă și să utilizeze corect tehnologiile informaționale, să le implimenteze într-o manieră creativă și facilă, să trezească interesul și curiozitatea elevilor, astfel fortificând formarea atitudinilor interpretative.

La etapa de evocare a lecției putem utiliza ***WordArt.com*** – platformă de ilustrare a unor cuvinte, ce pot lua diferite forme. Împreună cu elevii, se poate include aici toate cuvintele pe care ei le cunosc referitor la tema textului. Această platformă se aseamănă cu metoda "Brainstorming", doar că se realizează online.

Padlet [https://ar.padlet.com/?ref=logo] permite crearea unui avizier virtual pe care pot fi postate scurte mesaje conţinând text, imagine sau legături. Momentele de brainstorming se pot baza pe o astfel de aplicaţie. Colaboratorii pot fi invitaţi prin e-mail sau cu ajutorul URL-ului.

Genially [https://elearningindustry.com/directory/elearning-software/ genially/ reviews/ new] este o aplicație online, cu care poți crea un jurnal de lectură interactiv și frumos, sub formă de prezentare. Acest instrument ne oferă o animație excepțională și interactivă.

Decorarea unei *cărțulii digitale* constituie o sarcină foarte atractivă pentru elevi. Dezvoltă capacități și abilități creative, competitive, devenind mult mai activi și independenți. În realizarea cărților digitale putem utiliza următoarele platforme educaționale:

BookCreator [https://bookcreator.com/] este un instrument pentru a crea cărți digitale proprii și uimitoare. Prin combinarea de text, imagini, audio și video, poți crea: povești interactive, portofolii digitale, jurnale, cărți cu poezii etc. Un asemenea site web este și ***StoryJumper*** [https://www.storyjumper.com/], ***Storybird***[https://storybird.com/] etc.

Genially [https://www.genial.ly/]este o aplicație online, cu care poți crea un jurnal de lectură interactiv și frumos, sub formă de prezentare. Acest instrument ne oferă o animație excepțională și interactivă.

Glogster (www.glogster.com) și ***thinglink*** (www.thinglink.com) reprezintă aplicaţii simple pentru crearea de postere interactive, constând în combinarea de

imagini, video, muzică, fotografii, linkuri pentru a crea pagini multimedia; poate fi încorporat în orice pagină web.
Exemplu: La finalul unei unităţi, elevii vor avea de postat pe blogul nostru impresii, opinii, gânduri trăite din interpretarea unui text literar, etc.

Prezi (http://prezi.com) – o aplicaţie pentru crearea de prezentări non-lineare, cu posibilităţi ca: zoom, itinerar al prezentării, inserare de legături, imagini, videoclipuri, texte, fişiere pdf, desene (un pas înainte faţă de „era PowerPoint").

Exemplu: În momentul însuşirii de noi cunoştinţe, elevii pot fi solicitaţi să realizeze prezentarea unui scriitor, a operelor lui. Vor fi dezvoltate astfel şi competenţe din domeniul TIC şi din domeniul informaţiilor.

Creaţi o prezentare referitoare la biografia lui Mihai Eminescu.

HotPotatoes (http://hotpot.uvic.ca) cuprinde şase aplicaţii gratuite pentru crearea de teste interactive: cu răspuns multiplu, cu răspuns scurt, cuvinte încrucişate, formare de perechi, ordonare şi completare de fraze; aceste aplicaţii necesită download şi instalare.

Un alt exemplu de modalităţi de integrare a mijloacelor TIC la orele de limba şi literatura română la clasa a IV-a în timpul interpretării unui text literar, este exemplificat mai jos:

- Lecţia 1) Conţinuturi (detalieri): Textul în versuri – Lectura textului suport (Ce te legeni…). Instrument TIC: Audiţie-recitare (film Youtube), Wikipedia – Cine a fost Eminescu?
- Lecţia 2) Instrumente TIC: Figuri de stil: prezentare PowerPoint.
- Lecţia 3) Instrument TIC: Exprimaţi-vă sentimentele, impresiile, opiniile faţă de mesajul operei "Ce te legeni…" pe glogster-ul nostru (în contul nostru: antonpann/pannanton). Puteţi posta: un desen, versuri, o melodie la care vă gândiţi auzind opera, impresii etc.
- Lecţia 4) Evaluare – Instrumente TIC: realizarea unui afiş despre opera în versuri „Ce te legeni…"; redactarea de texte la calculator, căutarea de informaţii pe internet, imagini cu pădure etc.

O altă modalitate de studiere a temei respective sunt *video-urile* de pe ***Youtube,*** sau *filmulețele*, în care sunt illustrate textele literare. Exemplu:

- Texul *Vizită*, după Ion Luca Caragiale https://youtu.be/nbdNXbFHFBs
- Textul Amintiri din copilărie, după Ion Creangă https://www.youtube.com/watch?v=8qUViTuz1jQ
- Teatru la microfon https://youtu.be/JqbvLxwVhnY

Demonstrarea video-urilor sau a filmelor are o oarecare prioritate faţă de celelalte materiale didactice, pentru că aici are loc prezentarea acţiunii, mişcării personajelor literare. Elevii vor înțelege mult mai clar atunci când vor vedea într-adevăr cum arătă aceste momente, retrăind cele desprinse în urma interpretării textului literar.

Respectiv, se poate organiza o *bibliotecă online*, care va curpinde toate cărțile create de elevi, cât și cărți deja existente în mediul virtual. În acest context, elevii vor putea accesa oricând aceste cărțulii și vor avea acces nu doar la cărțile proprii, dar și la cele ale colegilor.

Se pot organiza diverse *excursii virtuale on-line* prin bibliotecile lumii. Acestea oferă posibilitatea de a descoperi cele mai frumoase, interesante și atractive cărți.

O altă sarcină constă în elaborarea posterelor digitale, în care elevii pot introduce informații relevante, imagini cu acestea, poezii personale, ghicitori interesante ș.a.m.d. Acestea pot fi create în următoarele platforme: ***Canva*** [https://www.canva.com/], ***Piktochart***, ***Thinglink*** [https://www.thinglink.com/en-us/] etc.

Pe *platforma* ***LearningAPPs.org***, la categoria "Limba română ", putem întâlni o mulțime de exerciții interactive care ne ajută să îmbogățim arealul de cunoștințe al elevilor:

- Textul Fructul cel mai valoros https://learningapps.org/user/mihamiham?displayfolder=2239760
- Eu spun una…tu spui multe https://learningapps.org/9527560
- Căsuța din oală, https://learningapps.org/display?v=pvj3s74qn20&fbclid=IwAR2bm2sQ3snWYTmIOlARnJU_4yAKMayglep14MpQrQQ9ULRUGypQ5BAPspc

Manualele digitale, sunt o adevărată sursă de valorificare a educației literar-artistice:

- https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20IV-a/Limba%20si%20literatura%20romana/ARSLibri/Partea%20I/#
- https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20IV-a/Limba%20si%20literatura%20romana/Intuitext/Partea%20I/
- https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20IV-a/Limba%20si%20literatura%20romana/Art/Partea%20I/#book/v1-06-07

În concluzie, integrarea instrumentelor TIC în procesul de predare-învăţare-evaluare ar trebui să îşi propună transformarea felului în care elevii învaţă, dar şi a modului în care sunt învăţaţi, din perspectiva ideii că elevii nu primesc pur şi simplu nişte informații, ci îşi construiesc ei înşişi cunoştinţe, capacități, atitudini. Integrarea tehnologiei nu trebuie să fie un scop în sine, ci să urmărească faptul că ar trebui reconsiderat elevul ca subiect al activităţii didactice şi orientat spre formarea

competenţelor specifice, precum şi accentuarea caracterului aplicativ al disciplinei pe care o studiază.

Formarea atitudinilor interpretative se completează substanțial și devine un mijloc eficient din perspectiva determinării și valorificării conceptelor specifice, a componentelor atitudinii interpretative; corelării tipurilor de texte literare cu componentele metodologice de studiere ale acestora.

Utilizarea tehnologiilor informaționale facilitează formarea atitudinilor interpretative prin texte literare, cristalizată prin exteriorizarea verbală, mimică sau gestuală a poziției /stării individului, generată de mediul educațional. Înțelegerea și interpretarea textelor devine mai accesibilă, trezește o atitudine pozitivă faţă de comunicare şi a încrederii în propriile abilităţi de vorbitor şi ascultător, dezvoltă interesul faţă de comunicare, cultivă atitudini pozitive pentru dezvoltarea personală, stimulează gândirea autonomă, reflexivă şi critică.

Modernizarea procesului educațional, în general, și formarea atitudinilor interpretative, contribuie la dezvoltarea gândirii critice, în special, și se poate realiza atât prin aplicarea, în procesul de interpretare a unei opere literare, a unor noi metode, proceduri de lucru, cât și prin îmbogățirea celor vechi, cu noi posibilități de organizare și transmitere a informațiilor.

Bibliografie

1. Canţer N. Didactica predării informaticii în învăţământul universitar (Suport pentru prelegeri). Chişinău: CEP USM, 2007, 65 p.
2. Codul educației al Republicii Moldova. Monitorul Oficial 2014.
3. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018. p.18.
4. Marin M. Didactica lecturii. Chișinău: Cartier. 2013.134 p.
5. Golubiţchi S. Aspecte didactice ale studierii textului literar în clasele primare. În: Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale consacrate aniversării a 75 de ani de activitate: Istorie, Performanțe, Personalități, 2016. Chișinău: IȘE. p.145-147.
6. Golubițchi S., Oboroceanu V. Particularitățile textului literar în clasele primare. În*:* Simpozion Internațional: Responsabilitate publică în educație, Ediția a IX, 2017. Constanța: Editura Crizon. 176 p. pp.139-142. ISSN 2066-3358.
7. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 р.
8. Оборочану В. Воздействие современных технологии на формирование интерпретативных отношений. În: Личность. Образование. Общество Современные образовательные технологии: Теория и практика использования (в дистанционном режиме), 04-05 ноября 2020, в 3 ч. Гродно: ГРОИРО, Беларусь .v. 2. 196 р., р. 140-145, ISBN 978-985-6702-53-5.

CZU: 372.8811.135.1+821.135.1

MODALITĂȚI DE REALIZARE A COMUNICĂRII DIALOGATE

Maria OPREA, grad didactic II, învățătoare
Liceul Teoretic „Miguel de Cervantes”, mun. Chişinău

Studiul Limbii şi literaturii române în sistemul de învăţământ obligatoriu are ca obiectiv *formarea comunicării orale și scrise ale elevilor*. Conceptul de *comunicare* este analizat de mulți cercetători, dar aspectul cel mai important îi revine fenomenului persuasiunii în relaţia învaţător-elev. *Formarea comunicării orale* la elevii devine posibilă de realizat prin predarea/învaţarea/evaluarea disciplinelor şi solicită pe de o parte, formarea unor capacităţi, deprinderi, abilităţi, atitudini la nivelul discursului elevului.

Din această perspectivă formarea comunicării orale a elevilor a devenit un deziderat al studiilor teoretice din Republica Moldova, actualitatea cercetării fiind confirmată de necesitatea elaborării unui demers metodologic de formare a competenţei de comunicare la elevii de vârstă școlară mică.

Direcţiile principale abordate în cercetările din domeniul comunicării elevilor, vizează formarea comportamentului comunicativ prin diverse strategii de interacţiune educaţională. Această situaţie generează idei ce constau în identificarea elementelor de comunicare la elevi şi a reperelor teoretico-experimentale.

Dacă elevul, îndrumat de învățător, înţelege gândul exprimat de poet şi însuşeşte forma în care a fost expus, încă nu înseamnă că-şi antrenează darul vorbirii, aceasta îi îmbogăţeşte orizontul de cunoaştere, dar capacităţile de exprimare pot rămâne absolut atrofiate.

Problema comunicării dialogate la elevi devine astfel una dintre cele prioritare, ştiindu-se că educaţia lingvistică și educația literar-artistică a elevilor contemporani se realizează preponderent în toate domeniile.

Comunicarea dialogată reprezintă comunicare între două sau mai multe persoane, având rolul de emițător și receptor. În procesul dialogului fiecare individ își găsește rolul. Unul din indivizi este emițător, celălalt este receptor, adică el recunoaște și acceptă mesajul interlocutorului. În această interacțiune apar situații deschise ce cuprind replica, dialogul, conversația, discuția, deci vorbirea dialogată și situații închise, fără interlocutor. Aceste acte de comunicare sunt mai pasive, se realizează prin povestire, descriere, descoperire și alcătuiesc vorbirea monologată [4].

A dialoga înseamnă pentru învățător a accepta ideea de a porni de la problema pe care și-o pune elevul, chiar dacă îl determină să-și pună anumite probleme în momentul

când este destul de matur ca să le rezolve, deci înseamnă să renunțe a-l face să urmărească un raționament elaborat de el, un raționament inventat de profesor, care îi este impus.

Dialogul este considerat unitate fundamentală a comunicării umane, este abordat în ultimele decenii în special de psiholingvistică, lingvistică, lingvistica aplicată, psihologie, sociologie și sociolingvistică, filozofie, logică și informatică. Fiind fenomen deosebit de complex și nucleul central al comunicării interumane, comportă funcții și procese psihice, printre care cea cognitivă și formativă.

Dialogul reprezintă forma fundamentală de manifestare a comportamentului comunicaţional. El este unul dintre cele mai vechi mijloace de comunicare, cercetările actuale situează dialogul în centrul educației, demonstrând valoarea educativă a acestuia, fapt care optează pentru o relație pedagogică bazată pe dialogul axat pe persoana elevului. Nu numai în educație, dar și în viața cotidiană, toate informațiile sunt transmise prin intermediul limbajului, atât verbal, cât și cel nonverbal.

Astfel, schimbul de informație în cadrul unui proces de comunicare, între vorbitor și auditor, este caracterizat prin legătura interacțională dintre parteneri, interesul reciproc și îndreptarea fiecăruia către ceilalți și în mod specific prin schimbul alternativ de replici, dozarea proporțională a lungimii acestora și forma lingvistică de înlănțuire sintactico-contextuală între replici [4, p. 23].

Dialogul devine, datorită stabilirii și dezvoltării relațiilor elev–elev, elev–ănvățător, condiția primordială în dezvoltarea optimă a elevului, pentru că personalitatea elevului se formează și în câmpul comunicării interpersonale. Dezvoltarea competențelor elevilor este un obiectiv important al școlii. Aceasta reclamă dialogul și participarea la discuții colective, acțiuni de o mare valoare formativă. Dacă învățătorul dorește să dezvolte competențele de comunicare ale elevilor, el trebuie să-i implice în activitate ca parteneri activi, să-i determine să-și exprime părerile, să aprecieze contribuțiile lor aduse la soluționarea unor probleme puse în discuție [3, p. 77].

L. Ezechil consideră *dialogul* o modalitate distinctă pentru dezvoltarea personalității elevului, deoarece absența comunicării dialogate blochează gândirea critică. Ei judecă anevoios raporturile logice între înțelesurile aбirmațiilor, nu cunosc criteriile de raționare ale diverselor enunțuri, nu coroborează enunțul care se produce, argumentează nesatisfăcător validitatea și reabilitatea concluziilor gândirii proprii sau a altora [2, p. 212].

Pentru *clasele primare,* speciile dominante sunt *dialogul orientat, discuția liberă, dezbaterea şi dramatizarea.* Lor li se pot asocia activitățile ce urmăresc formarea

deprinderilor de a deschide un dialog, de a-l întreține şi de a-l încheia prin formulare de întrebări şi răspunsuri mai mult sau mai puțin previzibile şi ritualizate.

Familiarizarea cu dialogul poate începe cu exerciții de reconstrucție. O astfel de secvență pretinde cunoaşterea contextului în care apare dialogul: elevii restabilesc dialogul prin reaşezarea replicilor decupate, în prealabil, de învățător; activitatea se poate desfăşura pe grupe şi poate avea ca finalitate nu numai înțelegerea mecanismului dialogului, ci şi realizarea unei mai bune înțelegeri a textului.

Dar familiarizarea cu *dialogul* şi înțelegerea, din interior, a dinamicii lui se realizează şi prin dramatizare, care nu impune prezența costumelor şi decorului, prezența unor simboluri – desenate şi purtate de actori ca ecusoane sau repartizate pe „scenă" – fiind suficientă. Ceea ce se impune însă este prezența unor discuții preliminare, orientate spre înțelegerea personajelor şi a situației de comunicare ce defineşte dialogul respectiv.

Însă prin exersarea dialogului elevii sunt nevoiți să găsească raporturile dintre diferite puncte de vedere emise în grup, să-și contureze o concepție de ansamblu. G. Dumitru menționează că în cadrul dialogului, al schimbului reciproc de informații se realizează structura operatorie a gândirii elevilor, ele impun copilului să raționeze cu mai multă logică. Atunci când elevul este angajat într-o discuție cu altul, când are de discutat un subiect comun în grup, el trebuie să dispună de competențe operaționale vii, care sunt atât produse ale acțiunii proprii individuale, cât și efecte ale cooperării interpersonale [4, p. 36].

Aceasta se realizează datorită dialogului – o modalitate de dinamizare a celor mai frecvente structuri verbale care facilitează activitatea de vorbire, fiind produs și axat pe un schimb de întrebări și răspunsuri [2, p. 64].

La nivelul formării şi exersării capacității de a formula întrebări, intervențiile învățătorului sunt menite să ghideze elevii atât în interogarea interlocutorului, cât şi, pe parcursul ultimelor două clase, în interogarea povestitorului şi/sau a textului literar; ultima abordare postulează faptul că receptarea unui text scris este un mod de comunicare asimetrică.

Trebuie menționat că se disting două tipuri de întrebări: închise sau deschise. Întrebările închise presupun și admit un singur răspuns; întrebările cuprinzătoare prevăd mai multe răspunsuri, răspunsuri dezvoltate și diverse conform capacităților, intereselor și nivelului de dezvoltare al fiecărui elev. Întrebările închise nu oferă elevilor altă posibilitate de alegere decât între un răspuns eronat și un răspuns valabil. Astfel de întrebări reduc reacțiile elevului la căutarea răspunsului unic, prognozat și așteptat de către învățător.

Întrebările închise, numite întrebări înguste, încătușează și limitează gândirea și creativitatea elevului și îl lipsește de posibilitatea de a alege, de a decide, de a crea etc. Acest tip de întrebări este ca un drum de sens unic. Calea impusă elevului, vrea el sau nu vrea, nu poate fi evitată. Succesiunea întrebărilor înguste sau limitate stimulează elevii să progreseze în înțelegerea unor cunoştințe, după o schemă prestabilită de învățător, deci elevul rămâne fără inițiativă, fără alegere, fără responsabilitate. Într-un cuvânt, lanțul întrebărilor închise jalonează mersul gândirii [4].

O condiție primordială pentru realizarea unui dialog eficient este ascultarea reciprocă. Alte reguli ar fi:

- necesitatea menținerii sau schimbării temei dialogului;
- adaptarea permanentă;
- colaborarea comunicativ-interacțională;
- folosirea „structurilor fixe";
- adaptarea permanentă a mesajului la contextul total;
- asigurarea distanței dintre parteneri în funcție de statutul și rolul lor psihosocial;
- acordul procesului de emisie și receptare cu legea referirii la organizarea contextuală [5, p. 40].

Pentru predarea și învățarea vorbirii dialogate prin modalități reproductive și productive active pot fi recomandate următoarele etape:

- reproducerea unui dialog-model;
- schimbarea sau includerea unor replici;
- alcătuirea unui dialog în baza unor replici sau a unor cuvinte-cheie;
- întrebări și răspunsuri;
- înscenarea dialogului;
- încheierea unui dialog;
- reconstituirea unui dialog în baza unor replici dispersate.

Deosebit de importantă într-un dialog scris este punctuaţia, care marchează diferite valori expresive:

- semnul întrebării [?] – este utilizat pentru a marca o atitudine de îndoială, nedumerire, uimire;
- semnul exclamării [!] – marchează emoţia, furia, surpriza, uimirea etc.;
- punctele de suspensie […] – sunt folosite pentru a reproduce ezitările, pauzele, întreruperile din vorbire.

Într-un dialog, vorbitorii trebuie să-şi adapteze limbajul la partener şi la scopul sau împrejurările situaţiei de comunicare.

Redarea spuselor unui personaj se poate face atât prin dialog (vorbire directă), cât şi prin naraţiune (vorbire indirectă).

Trecerea vorbirii directe în vorbire indirectă se realizează după mai multe reguli ce trebuie respectate [6, p.45] :

- se elimină linia de dialog;
- se transformă persoana I şi a II-a a verbelor şi a pronumelor în persoana a III-a;
- se semnalează replicile prin verbe care exprimă acţiunea de a spune;
- după aceste verbe se folosesc cuvinte precum: că, să, ca să, dacă, unde, cum, care etc.;
- cuvintele vorbitorului trebuie reproduse cât mai exact;
- modul imperativ se transformă în conjunctiv;
- cazul vocativ se transformă în acuzativ sau dativ;
- se elimină exclamaţiile.

Învățătorul urmăreşte să formeze elevilor deprinderi de comunicare orală, dar, înainte de a transmite tehnica acestui tip de comunicare are în vedere respectarea regulilor fără de care comunicarea nu are loc.

În procesul de predare-învăţare elevii exersează mult la formularea răspunsurilor la întrebări. Este foarte important ca ei să fie cât mai des puşi în situaţia de a întreba, de a construi astfel de enunţuri. Pentru o bună relaționare, elevii sunt învăţaţi să-şi argumenteze ideile, să-şi exprime în mod civilizat acordul sau dezacordul faţă de ideile altora sau faţă de atitudinile unor persoane. Deprinderile de comunicare orală se formează şi prin povestirea orală a unor întâmplări trăite sau închipuite de copii. La aceste exerciţii profesorul urmăreşte ordonarea ideilor şi corectitudinea exprimării.

Bibliografie

1. Curriculumul național: Învățământul primar. Chișinău, 2018.
2. Ezechil L. Comunicarea educaţională în context şcolar. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogica, 2002, 184 p.
3. Norel M. Didactica limbii și literaturii române pentru învățămânul primar. B.: Art., 2010.
4. Pamfil A. Limba şi literatura română în şcoala primară. Perspective complementare. Piteşti: Paralela 45, 2009, 278 p.
5. Palii A. Cultura comunicării. Chișinău: Epigraf, 2005, 250 p.
6. Pânişoară I.-O. Comunicarea eficientă. Iaşi: Polirom, 2004. 344 p.

CZU: 37.016

PROIECTUL TEMATIC - STRATEGIE EFICIENTĂ DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

Galina PALAMARCIUC, învățătoare, grad didactic doi
Liceul Teoretic *Iulia Hasdeu,* mun. CHIŞINĂU

Rezumat. În acest articol, prezentăm câteva repere teoretice cu privire la o metodă alternativă de învățare - proiectul, folosit cu succes la toate lecțiile, indiferent de obiectul de studiu. În realizarea proiectului, elevii utilizează competențele formate în cadrul a mai multor discipline.

Summary. This article focuses on the theoretical tips of applying the Project method, which is on alternative method to the teaching and assessing the pupils' knowledge, this method can be used successfully during all types of lessons regardless of the subject we teach.

Cuvinte-cheie: proiect, competență, curriculum, cercetare, creativitate, diversitate.

Copilul este autorul propriei lui învăţări. Sursa învăţării o constituie diversitatea experienţelor cognitive, sociale, emoţionale, fizice pe care le trăieşte. De aceea, este foarte importantă încurajarea de a explora, de a experimenta, de a comunica şi de a relaţiona. Centrarea pe copil a atras atenţia asupra considerării tendinţelor naturale care există în copil, pe care învăţătorul şi părintele trebuie să le stimuleze și să le valorifice prin construirea contextelor şi situaţiilor în care copilul învaţă. Consider că metoda *proiectului tematic* promovează învaţarea centrată pe copil, deoarece acesta are posibilitatea de a se manifesta natural, de a învăţa lucrând, are libertate în alegere, oportunităţi de a se implica în pregătirea activităţilor, sporind încrederea în propriile puteri, dar și cultivând trăsături, cum ar fi: *curiozitatea, admiraţia, imaginaţia, gândirea critică, spontaneitatea*.

Proiectul este o metodă interactivă de predare-învăţare-evaluare, care presupune o micro-cercetare sau o investigare sistematică a unui subiect, cu interes pentru elevi.

În pedagogia modernă, proiectul este înţeles ca o temă de cercetare orientată spre atingerea unui scop bine precizat ce urmează a fi realizat, prin îmbinarea cunoştinţelor teoretice cu activitatea practică. Pentru aceasta, elevii îşi aleg sau primesc o temă, pe care o realizează în forme variate de studiu, de investigaţie şi de activitate practică, fie individual, fie prin efort colectiv, în echipă. Astfel, proiectul devine concomitent şi acţiune de cercetare şi acţiune practică, subordonată îndeplinirii unor sarcini concrete. Elevul este obișnuit să înveţe cercetând, să-şi însuşească atât procesualitatea ştiinţei, cât şi conţinutul acesteia, raportându-se direct la activitatea practică. Proiectul, metodă complementară sau alternativă de evaluare, oferă elevilor posibilitatea de a demonstra ce *ştiu*, dar, mai ales, ceea *ce ştiu să facă*.

Din punct de vedere *al elevului*, proiectul şcolar este o posibilitate de a identifica problema independent sau împreună cu colegii, utilizând la maxim capacitățile personale și ale colegilor, oportunitatea de afirmare, de aplicare a cunoştinţelor, de a fi util și de a demonstra în public rezultatele, capacitatea de decizie și responsabilitatea celui ce realizează proiectul, fiind planificat timpul și efortul pentru fiecare etapă. Instruiții sunt inițiați în ,,strategia cercetării, îşi însuşesc metode de muncă ştiinţifică, învaţă să creeze o situaţie problematică, să emită ipoteze asupra cauzelor şi relaţiilor în curs de investigaţie, să facă pronosticuri asupra rezultatelor posibile, să examineze şi să mediteze, să formuleze idei şi să exprime diferite puncte de vedere, să verifice ipotezele şi pronosticurile făcute, să deprindă tehnici de elaborare a unei lucrări ştiinţifico-practice, să planifice cu grijă succesiunea acţiunilor, a sarcinilor de muncă, să organizeze şi să fixeze perioade de timp rezonabile, să găsească mijloacele cele mai potrivite de prezentare a rezultatelor, concluziilor, soluţiilor la care s-a ajuns, să adopte o anumită disciplină a muncii" [4, p. 25].

Fiind pus în situaţia de a descoperi lucruri, de a cerceta şi investiga o anumită temă, elevul adresează întrebări, formulează posibile răspunsuri, interacţionează cu ceilalţi copii şi cu adulţii, îmbogăţindu-şi în permanenţă limbajul, atât sub raport cantitativ, cât şi calitativ. Plecând de la aceste concluzii, menţionez că aplicarea metodei proiectelor constituie baza care duce la dezvoltarea limbajului școlarului mic.

De regulă, proiectul este iniţiat în clasă, prin definirea, explicarea și înţelegerea sarcinii – eventual și prin începerea realizării acestuia – continuat acasă pe parcursul a câtorva zile sau săptămâni – timp în care elevul se consultă permanent cu învățătorul și este încheiat tot în clasă, prin prezentarea în faţa colegilor a unui raport asupra rezultatelor obţinute, a produsului.

Titlurile/ subiectele vor fi alese la început de învățător, iar după familiarizarea elevilor cu acest tip de activitate, aceștia vor propune variante proprii. În situaţia dată este foarte important ca elevii: − să manifeste interes pentru subiectul respectiv; − să știe sursele de informare și materialele necesare; − să dorească să creeze un produs de care să fie mândri; − să nu aleagă un subiect arhicunoscut.

În continuare, venim cu o variantă de aplicare a metodei *Proiectului*:

Proiect tematic *Florile de toamnă,* clasa I*, limba și literatura română*

Scopul proiectului: dezvoltarea capacităţii de cunoaştere şi înţelegere a mediului înconjurător.

Comportamente aşteptate:

- să recunoască florile de toamnă;
- să identifice caracteristicile unei flori;
- să precizeze importanţa cultivării florilor;
- să verbalizeze acţiunile necesare creşterii florilor;
- să descrie mediul de viaţă al acestora;
- să interacţioneze cu partenerii de joc.

Resurse materiale: flori naturale de toamnă, cărţi de colorat, planşe, ierbare, reviste, plastelină, puzzle, fişe de lucru, costume de flori, creioane colorate, acuarelă, lipici, hârtie colorată, carton, aparat foto, videoproiector, laptop.

Timp: o săptămână

Metode şi procedee didactice: brainstorming-ul, observarea spontană/ dirijată, conversaţia, povestirea, exerciţiul, explicaţia, demonstraţia, învăţarea prin descoperire, jocul didactic, jocul de rol, de mişcare.

Alegerea temei: Elevii au adus la şcoală bucheţele de flori. Le-am aşezat în vază şi de aici au început întrebările despre flori ,,Cum... ?, Unde... ?, De ce... ?, Pentru ce...?", întrebări fireşti care au dat naştere acestui proiect tematic, întitulat *Flori de toamnă*, la sugestia elevilor.

Descrierea proiectului: proiectul a fost conceput sub forma unui puzzle-poveste a cărui componente corespundeau zilelor săptămânii de şcoală, astfel, elevii au realizat sarcinile:

LUNI: *O floare, o culoare, o mireasmă îmbătătoare:* Colorează floarea din fișă, în baza literelor.

MARŢI: *Îngrijeşte o floare!*

MIERCURI: *Flori vesele şi gingaşe:* Ghicește floarea (dramatizare).

JOI: *Florile sunt fericite atunci când sunt dăruite:* Confecționează o floare, oferind-o colegului de clasă.

VINERI: *Cele mai frumoase flori...sunt cifrele:* Rezolvă problema: *La florărie au fost aduși 12 trandafiri și crizanteme cu 6 mai multe. Câte flori sunt în total?*

Realizarea proiectului: am stabilit direcţii de dezvoltare a proiectului, fiind atractiv pentru elevi, în acord cu particularităţile lor de vârstă, și implicând resurse materiale, umane.

Părinţii au fost anunțați despre tema proiectului. Aceştia s-au dovedit deosebit de receptivi, au sprijinit activitatea noastră, s-au implicat în achiziţionarea şi dotarea cu materiale, colaborând fructuos. Am consultat sursele de specialitate, ne-am documentat cu privire la *viaţa* florilor, am adaptat toate informaţiile la nivelul de înţelegere elevilor, întocmind *harta proiectului*. Utilizând metoda *brainstormingului*,

harta se îmbogăţea zilnic. Am pornit de la lucrurile cunoscute de elevi, am stabilit ce voiau să ştie, mai apoi ce au descoperit. În urma discuţiilor, am stabilit activităţile pentru toată săptămâna. Fără a neglija orarul de bază, proiectul a fost realizat în maniera integrată a disciplinelor şcolare.

Evaluarea proiectului: amenajarea unei expoziţii cu titlul *Bucuria muncii împlinite*/ *Carnavalul florilor*.

Utilizând metoda proiectelor, am creat un mediu educaţional favorabil, care să îi permită elevului o dezvoltare multilaterală, motivându-l să învețe. Copiii au participat la activităţi cu plăcere, s-au implicat activ în dobândirea de noi cunoştinţe, priceperi şi deprinderi. S-a remarcat o cooperare constructivă între elevi, elevi-învăţătoare, învăţătoare - părinţi care s-au simţit aproape de şcoală, s-au implicat, au comunicat între ei, au sprijinit şi încurajat copilul în activitatea de cunoaştere, de formare.

În urma activităţii, a analizei produselor, m-am convins că metoda proiectelor tematice a mobilizat şi a stimulat elevii pentru a se implica conştient şi activ în rezolvarea sarcinilor primite, antrenând gândirea divergentă.

Bibliografie

1. Bocoş M. Instruire interactivă. Repere pentru reflecţie şi acţiune, Cluj-Napoca, Ediţia a II-a, revăzută, Editura Presa Universitară Clujeană, 2002.
2. Cartaleanu T. Predarea interactivă centrată pe elev, Chişinău, Editura Ştiinţa, 2007.
3. Ciobotaru M., Antonovici S., Popescu M. și Fenichiu D. Aplicaţii ale metodei proiectelor. Editura Cd Press, 2008.
4. Ciolan L. Învățarea integrate. Iași: Editura Polirom, 2008.

CZU: 37.014.25

PROIECTUL TRANSNAȚIONAL „Ursulețul de pluș” – MODEL DE PARTENERIAT EDUCAȚIONAL

Aurelia PANAGHIU, învățător, grad didactic superior
Alina FLOREA, învățător, grad didactic întâi
IPLT „Principesa Natalia Dadiani”, mun. Chișinău

În prezent, un deziderat modern al societății este stabilirea de parteneriate între instituții în scopul creşterii calităţii procesului educativ. Numeroase cercetări la nivel nivel naţional și internaţional au evidențiat aspectul determinant al calităţii interacţiunii asupra educaţiei copiilor. Recunoaşterea importanţei instituțiilor educaționale în favorizarea succesului şcolar al elevilor a impulsionat autorităţile educative să susţină necesitatea stabilirii parteneriatelor.

Parteneriatul educaţional tinde să devină un concept central pentru abordarea de tip curricular a problemelor educative. În abordarea curriculară a educaţiei se identifică nevoia cunoaşterii, respectării şi valorizării diversităţii, care presupune unicitatea fiecărei fiinţe umane şi multiculturalitatea.

Astfel, *parteneriatul educaţional* reprezintă un fenomen sociouman şi un proces pedagogic de colaborare dintre actorii sociali, care, interacţionând, susţin eforturile instituţiei de învăţământ, a familiei şi contribuie la formarea integrală a personalităţii elevului, asigurând eficienţa inserţiei sociale a acestuia [1].

Parteneriatul educaţional se realizează între [2]:

- *instituţiile educaţiei*: familie, şcoală şi comunitate;
- *agenţii educaţionali*: copil, părinţi, profesori, specialişti în rezolvarea unor probleme educaţionale (psihologi, consilieri psiho-pedagogi, terapeuţietc.);
- *membrii ai comunităţii cu influenţă asupra creşterii, educării şi dezvoltării copilului* (medici, factori de decizie, reprezentanţii bisericii, ai poliţiei etc.);
- *influenţele educative* exercitate la anumite momente asupra copilului;
- *programele de creştere, îngrijire şi educare a copilului*;
- *formele educaţiei în anumite perioade*.

Totodată *parteneriatul educaţional* este o formă de comunicare, cooperare şi colaborare între agenţii educativi, care oferă sprijin copilului, şcolii şi familiei la nivelul procesului educaţional.

Parteneriate se stabilesc între diferite niveluri educaționale care promovează accesul la resursele educaționale deschise și la învățarea cu ajutorul acestora prin schimb de bune practici și dezvoltarea de astfel de resurse la diferite niveluri.Se

elaborează proiecte comune de cercetare cu participarea parteneriatelor între diferite sectoare educaționale și de tineret, care explorează potențialul analiticii învățării și al evaluării de către public în vederea îmbunătățirii calității învățării. Un rol important îl are cooperarea între școli și instituții de învățământ superior în vederea analizării activităților care au ca scop promovarea unei coerențe mai mari între diferite instrumente europene și naționale.

Parteneriatul educațional presupune următoarele aspecte [3] **:**

- educația este orientată către motivația și creativitatea elevilor;
- educația este centrată pe elev, ca subiect al propriei formări;
- dominanta acțională este bazată pe dezvoltarea personală prin acțiuni de autocunoaștere în cadrul grupurilor mici;
- acceptarea diferențelor și tolerarea opțiunilor diferite;
- egalizarea șanselor de participare la o acțiune educativă comună (școala, familia, comunitatea);
- comunicarea eficientă, colaborare, cooperare între participanți;
- motivațiile devin prioritare.

Astfel învățătorul urmărește în relația de parteneriat proiectele de dezvoltare personala a elevului, motivația participării și afirmării, trăirea succesului; interacțiuni acceptate de toti partenerii; finalitatea educației se exprimă în formarea capacităților elevilor de a se adapta mereu la situațiile reale sociale, ca participanți activi.

Şcoala ca şi organizaţie, pentru a-şi atinge obiectivele, are nevoie de un sistem managerial adecvat definit prin funcţii specifice: *proiectare, decizie, organizare, coordonare, evaluare* etc [4]. Managementul şcolii trebuie să asigure funcţionarea şi dezvoltarea şcolii ca sistem deschis, aflat în relaţie permanentă cu mediul său exterior, cu comunitatea în care funcţionează şi nu numai. Pentru a-şi realiza obiectivele propuse şcoala este nevoită să atragă, să aloce, să folosească o gamă diversă de resurse: *materiale, financiare, umane, informaţionale şi de timp*.

Parteneriatul educațional devine o prioritate a strategiilor orientate către educarea elevilor pentru cunoașterea și respectarea legislației și dezvoltarea sănătoasă a societății, urmăreşte transformarea reală a elevilor în actori principali ai demersului educaţional, urmărindu-se atingerea unor obiective de natură formală, informală, socio-comportamentală.

Idealul educaţional constă în formarea şi dezvoltarea integrală a personalităţii din perspectiva exigenţelor culturale, axiologice, social-economice, ştiinţifice şi politice ale societăţii democratice pentru asumarea unui ansamblu de valori necesare propriei

dezvoltări, realizării personale şi integrării sociale şi profesionale într-o societate a cunoaşterii, în contextul valorilor europene şi general-umane [3].

Realizarea acestui ideal nu poate fi concepută fără o legătură strânsă între cei trei piloni, care stau la baza educaţiei permanente, de calitate. Aceşti piloni sunt: *şcoala, familia, comunitatea* - trei surse principale pentru dezvoltarea şi educarea personalităţii umane.

Tabelul 1. Criterii ale parteneriatului educațional

Şcoala poate contribui :	**Criterii**
1. Realizarea calitativă a procesului educaţional;	1.Implicare
2. Crearea condiţiilor optime pentru desfăşurarea procesului educaţional;	2.Promovarea valorilor
3. Implicarea elevilor şi agenților educaționali în organizarea activităţilor extracurriculare şi extraşcolare;	3.Stabilirea relațiilor
4. Micşorarea numărului de elevi în clasă; revizuirea curriculumului disciplinar; aplicarea tehnologiilor avansate în procesul educaţional;	Sprijinului reciproc
5.Formarea personalităţii elevului de vârstă şcolară mică;	Educație
6. Stabilirea diverselor tipuri de parteneriate, deschiderea cercurilor pe interese; micşorarea volumului temelor pentru acasă; mărirea numărului de vizite la domiciliul elevilor.	Procesul de optimizare

În cadrul parteneriatului educațional stabilit între Școala Gimnazială „Ion Băncilă”, din județul Brăila și Liceul Teoretic „Dante Alighieri”, din orașul Chișinău, Republica Moldova am realizat proiectul transnațional ,,Ursulețul de Pluș”, care a avut drept motivație entuziasmul și deschiderea cu care reacționează copiii, la această vârstă, contribuind la stabilirea relațiilor de prietenie, dar și efectul benefic pentru conturarea dimensiunii sentimentului nobil. Ideile de bază au fost crearea de noi prieteni, cunoașterea elevilor din altă țară, dar care vorbesc aceeași limbă. Astfel elevii au cunoscut aspecte din viaţa lor, au împărtășit din experienţa lor în activităţile desfășurate. Întâlnirile elevilor au fost realizate online pe platformele de comunicare în cadrul Proiectului ”Educație online”, implementat de către Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova și Primăria Municipiului Chișinău.

Necesitatea colaborării a evidențiat obiectivul comun - dezvoltarea personalităţii copilului. Parteneriatele sunt o formă de învăţare activă şi atrăgătoare pentru elevi, mai ales prin elementul de noutate pe care îl aduc în orice tip de activitate de acest fel, însă cel mai puternic impact îl au asupra formării capacităţii de relaţionare între elevii implicaţi, care dobândesc astfel o bogată experienţă de colaborare şi comunicare interumană.

Proiectul-parteneriat a avut drept scop desfăşurarea unor activităţi comune între şcolile partenere, în vederea formării şi dezvoltării unei conduite de deschidere şi

stabilirii unor realaţii bazate pe încredere şi stimă reciprocă, exprimarea emoţiilor şi sentimentelor prin diverse activități, precum și schimbul de exemple de bune practici.

Obiectivele specifice urmărite:

- Stabilirea relaţiilor de prietenie şi colaborare între elevii din şcolile implicate în proiect;
- Contribuirea la dezvoltarea unei educaţii de calitate;
- Promovarea dimensiunii interculturale a educaţiei;
- Cultivarea respectului faţă de semenii noștri;
- Promovarea cooperării şi mobilităţii în domeniul educaţiei;
- Realizarea unor lucrări plastice şi practice, respectând tematica proiectului;
- Stimularea şi promovarea capacităţilor creatoare ale copiilor şi cadrelor didactice;
- Dezvoltarea relaţiilor de parteneriat între unităţi şcolare.

Grupului țintă participant: -elevii claselor a II-a și a III-a din Chișinău și a II-a și a IV-a din Brăila.

Durata proiectului – 12 luni

Activităţile incluse în proiect

I. Etapa de pregătire

Împreună cu elevii s-a ales un ursuleț de plus, care a fost mascota echipei și ”reprezentant” oficial al clasei. S-a stabilit de comun acord numele ursulețului și s-a explicat că ursulețul lor va călători peste Prut și va studia la o școală din România sau Republica Moldova timp de 3 săptămâni, după care se va întoarce acasă cu multe, impresii și cunoștințe noi. Apoi s-a elaborate agenda pentru notițe, care a însoțit ursulețul în călătoria peste hotare. Pe prima pagină a agendei a fost scrisă o scrisoare din numele ursulețului adresată elevilr de la școala partener și s-au expediat 3 fotografii cu ursulețul și agenda acestuia la academiaaise@gmail.com.

II. Etapa ”Salutul virtual al ursuleților”

S-a stability o întâlnire online cu școala partener pe platformele: Skype, Zoom, Google Meet, Microsoft Teams și s-a realizat etapa de cunoaștere a ursulețului partener. Au fost adrsate câte 5-6 întrebări ursulețului din școala partener și au fost analizate răspunsurile.Ursuleții au făcut cunoștință.

III. Etapa călătoriei peste Prut

Împreună cu elevii s-a creat un colet, în care a fost inclus ursulețul, agenda de notițe și suvenire pentru copiii de la școala partener și a fost transmis prin poștă. Când ambii ursuleți au ajuns la destinație, s-a rganizat a doua întâlnire online. Fiecare elev și-a împărtășit opinia și au enumerat cadourile.

IV. ***Etapa vizitei școlare peste Prut***

Timp de 3 săptămâni ursulețul venit de peste Prut a asistat la toate lecțiile împreună cu copiii din instituția partener și a învățat temele. La fiecare lecție unul dintre copii (prin rotație) ”ajuta” ursulețul să-și noteze în agendă sau albumul din colet ce a studiat în ziua respectivă, ce a fost nou pentru el, ce impresii a avut, cum s-a distrat, etc. Un alt elev (prin rotație) a fotografiat activitățile la care a participat ursulețul (4-5 fotografii pe zi). La final de săptămână fiecare clasă a expediat grupului partener fotografii cu micile aventuri ale ursulețului pentru a-i ține informați pe parteneri (3 emailuri cu fotografiile făcute pe parcursul fiecărei săptămâni). La final de cele 3 săptămâni de vizită peste Prut ursulețul a avut agenda completată cu fotografii, desene, impresii și lucruri noi învățate împreună cu elevii de la instituția partener. S-a realizat intâlnirea online. Apoi ursuleții s-au întors acasă.

V. Etapa revenirii acasă

S-a pregătit un alt colet pentru ursulețul vizitator, s-a inclus agenda și mici cadouri pentru elevii din instituția partener. Am informat partenerul când ursulețul va ajunge acasă și s- organizat întâlnirea online. Ursuleții au povestir ce cadouri au adus acasă și au interacționat cu ursulețul care a fost în vizită la ei în instituție. Cel mai important a fost momentul că fiecare copil a ajutat ursulețul să prezinte fiecare pagină din agendă pentru a relata ce anume a studiat atunci când s-a aflat peste hotare.

VI. ***Etapa de reflecție și raportare***

Fiecare cadru didactic implicat în proiect a elaborat un scurt raport în format digital: carte digitală, poster digital, raport narativ, portofoliu, website (Google Sites, Wix, weebly) sau un scurt filmuleț / animație al activităților organizate în cadrul proiectului.

Proiect Transnațional la care au participat elevii clasei a II-a, învățătoare A. Florea, a fost „Ursulețul de pluș” cu genericul: ”Prietenia e un dar venit din familie”, perioada octombrie-decembrie, 2020. Aici s-au abordat teme transdisciplinare, unde elevii au comunicat la distanță cu semenii săi din Braila, România. Noțiunea de prietenie, elevii au simt-o mai întâi de toate în familie, ceea ce s-a reflectat mai târziu în școală și sperăm că va fi peste ani și în comunitate. Ca urmare, aici au învățat să se ajute între ei, să se bucure de succesele colegilor, înţelegând şi asumând roluri în funcţie de context şi de competenţele personale. De asemenea s-a menținut motivația, ceea ce a dus la dezvoltarea lor ca personalitate şi la dezvoltarea deprinderilor practice elementare şi de muncă organizată.

La același Proiect Transnațional „Ursulețul de pluș” cu genericul: ”Povești la gura sobei”, au participat și elevii clasei a III-a, în lunile octombrie-mai, anul 2020-

2021, învățătoare A. Panaghiu, Activitățile atractive a elevilor în colaborare cu semenii săi din aceeași instituție din România au prezentat rezultate deosebite. Elevii au fost bucuroși că au învățat multe, comunică între ei, pot face ceva în comun. Dar e mai important că avem multe lucruri comune, care ne unesc ca origine și cultură, unde atât elevii, cât și profesorii pot învăța unul de la altul ceva frumos și util. Motivația menținută cu atâta curiozitate și nerăbdare, îi fac pe elevi să se simtă importanți, dorind să demonstreze ce pot face. Și o fac foarte bine.

Practica a arătat că acest proiect a oferit oportunitatea de a cunoaște dincolo de hotarele țării un cadru didactic minunat, oferind dragoste și înțelegere celor din jur. Sper că această colaborare să aibă continuitate.

Bibliografie

1. Băran-Pescaru A. Parteneriat în educaţie – familie-şcoală-comunitate (ed. a III-a) Bucureşti: Aramis Print, 2004, 79 p.
2. Braghiş M. Familia în calitate de partener educaţional - factor al inovării educaţiei. În: Pledoarie pentru educaţie – cheia creativităţii şi inovării. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale. Chişinău: IŞE, 2011, p. 62-65.
3. Cuzneţov L. Dimensiuni psihopedagogice şi etice ale parteneriatului educaţional. Chişinău: CEP UPS I.Creangă, 2002, 125 p.
4. Parteneriatul şcoală-familie în viziunea managerilor şcolari. Raport asupra rezultatelor sondajului naţional, realizat printre directorii de şcoli din R.Moldova: V.Goraş-Postică, V.Chicu, D.Cheianu, R.Bezede. Chişinău: CE Pro Didactica, 2009, 48 p.

CZU:372.8811.135.1:028+37.046.12

ASPECTE PRACTICE DE FORMARE A COMPETENȚEI DE GESTIONARE A EXPERIENȚILOR LECTORALE

Inga PANAINTE, învățătoare, master în șt. ale ed., g.d. unu
membru AGIROMD, IPLT cu profil sportiv nr. 2

Demersul practic al educației lingvistice și literare în clasele primare este reglementat de principii inter- și multidisciplinare, reperate de către disciplina Limba română, precum și corelarea cu alte discipline, care în ansamblu, formează un complex didactic unitar și multifuncțional, în care se împletesc organic conținuturile lingvistice (lexic, fonetică, gramatică), artistic-estetice (literatură, arte plastice) și procesele psiholingvistice ale învățării (limbajul și comunicarea) [2, p.20].

Competențele specifice ale educației lingvistice și literar-artistice în clasele primare profilează un sistem de competențe (cunoștințe, capacități, atitudini manifestate prin comportamente și dirицționate spre rezolvarea unor probleme) de formare lingvistică și literar-artistică a elevilor la această vârstă, organizate pe trei fundamente ale disciplinei:

- limba cu funcție denotativă și pragmatic socială (practica rațională și funcțională a limbii);
- limba cu funcție conotativă (reprezentări culturale și formarea unui univers afectiv și atitudinal);
- limba cu funcție instrumentală (însușirea instrumentarului necesar activității intelectuale, afective și psihomotorii).

Unitățile de competență concretizează competențele specifice în comportamente (cognitive, afective și psihomotorii), fiind ierarhizate pe clase și exprimate în termeni de capacități de personalitate și de unități de conținut, având toate caracter formativ. Acestea fiind organizate ierarhic în funcție de complexitate și de potențialul de cunoaștere a elevilor [2, p.21].

Dezvoltarea graduală a unităților de competențe o găsim în curriculum pentru fiecare clasă. De aceea pentru formarea acestei competențe ținem cont neapărat de vârsta elevului, adică de clasă, acordând o atenție sporită unităților de competențe ce vizează competența sus numită.

Observăm creșterea graduală a uneia dintre unitățile de competență ce vizează gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură [1, p. 24, p. 33, p. 41, p. 50]:

- în clasa 1 prezentăm *ghidat* mesajele textelor și a cărților cunoscute.

- în clasa a 2-a prezentăm oral, *pe baza unor repere*, a unor cărți citite independent.
- în clasa a 3-a, la fel, prezentăm oral, *pe baza unor repere*, a unor cărți citite independent.
- în clasa a 4-a deja prezentăm oral*, fără repere*, unele cărți citite *independent.*

Tabelul 1. Unitățile de competență

Clasa a I	Clasa a II	Clasa a III	Clasa a IV
6.1. Recunoașterea componentelor cărții.	6.1 Identificarea elementelor principale ale cărților citite și discutate în grupuri sau în colectivul clasei.	6.1. Identificarea componentelor obligatorii ale cărții în scopul înțelegerii rolului lor.	6.1 Distingerea tipurilor de cărți după conținut și după indicii propuși.
6.2. Prezentarea ghidată a mesajelor textelor și a cărților cunoscute.	6.2 Determinarea conținutului unei cărți după titlu, autor și ilustrații.	6.2. Distingerea tipurilor de cărți după indicii propuși.	6.2 Aplicarea adecvată a unor tehnici/strategii de lucru cu textul/cartea.
6.3. Expunerea opiniilor față de cele citite.	**6.3 Prezentarea orală, pe baza unor repere, a unor cărți citite independent.**	6.3. Folosirea unor tehnici/strategii de lucru cu textul/cartea.	**6.3 Prezentarea orală a unor cărți citite independent.**
6.4. Alegerea motivată a diferitor tipuri de cărți.	6.4 Alegerea motivată a diferitor tipuri de cărți pentru lectura suplimentară	**6.4. Prezentarea orală, pe baza unor repere, a unor cărți citite independent**.	6.4 Demonstrarea interesului și a preferințelor pentru lectura suplimentară a cărților și a presei periodice pentru copii
		6.5. Alegerea motivată în lectura cărților și a presei periodice pentru copii.	

Pentru secvența de conținut „Tainele cărții”, atunci când explorăm texte literare fie în proză sau în versuri folosesc fișe de lectură care impun completarea unor sarcini (figura 1). Cu siguranță complexitatea acestor fișe de lectură variază de la o clasă la alta. În clasa a 1-a și a 2-a vor avea sarcini simple de completare, iar în clasa a 3-a și 4-a sarcinile sunt mai complexe, în dependență de obiectivul urmărit.

În practică, începând cu clasa a 2-a, fiecare copil are un caiet de 48 de foi, care l-am denumit *Fișe de lecturi* (figura 2). După lecturarea unui text sau a unei cărțulii, elevii primesc fișa de lectură care se încleiază în acest caiețel. Neapărat, în fișă pun și o imagine cu referire la lectură, ca să fie mai atractiv (Figura 4).

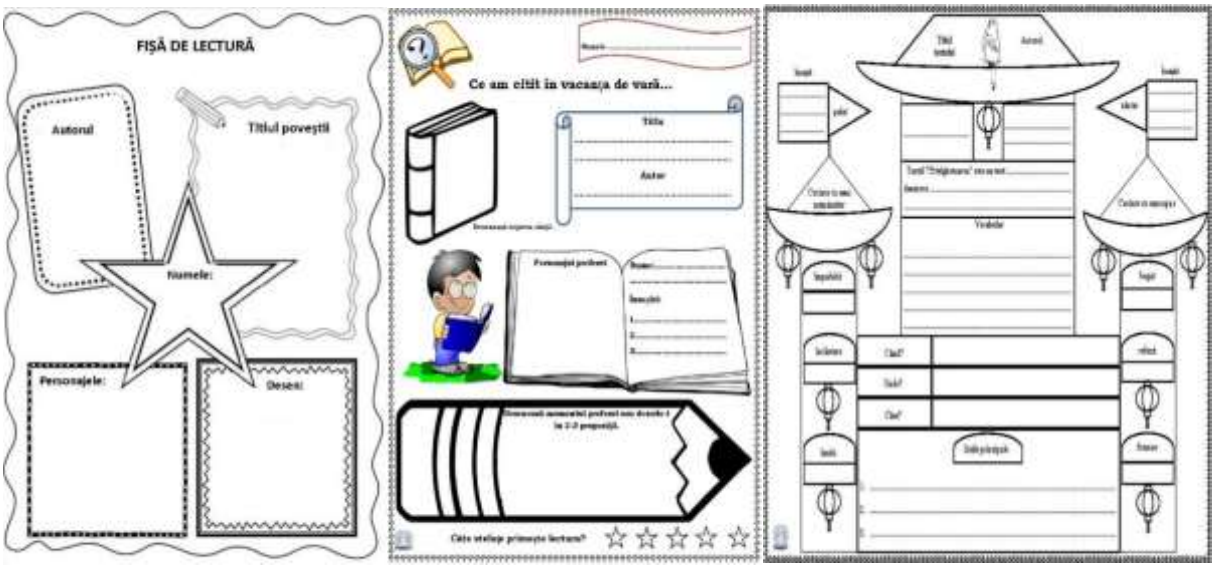


Fig. 1. Fișe de lectură pentru completarea unor sarcini



Fig. 2. Fișe de lectură

Impactul acestor fișe de lectură sunt un mijloc eficient de explorare a textului literar, îi învață pe elevi să comunice între ei și să asculte părerile celor din jur, stimulează potențialul creativ, originalitatea copiilor.

Ghicitorile literare au un impact deosebit ce îi invită pe copii la lectură. Se citește câte un fragment și se propune elevilor să indice opera și autorul. Același impact îl are și prezentarea diferitor imagini în baza poveștilor sau a diferitor lecturi. Copilul recunoaște lectura în baza imaginilor [2, p.53].

Conversația problematizată presupune discuții în baza lecturilor recomandate. După citirea textelor propunem elevilor să formuleze întrebări pe care să le adreseze colegilor. Condiția fiind să folosească cuvinte noi și expresii frumoase în contexte variate. Ca copiilor să le fie mai interesant putem folosi *metoda RAI, răspunde – aruncă - interoghează,* aruncând o minge. Este o metodă de fixare și sistematizare a cunoștințelor.

Recenzia creațiilor citite prevede argumentarea părerilor proprii despre lectură. Pentru a vedea părerea argumentativă a elevilor despre lectură folosesc metoda *Licitație de idei*, care are un impact vast:

- abordează în mod expres unele categorii fundamentale ale esteticii: urâtul, frumosul;

- contribuie la valorificarea operei literare;
- urmărește exlorarea flexibilă a manifestărilor atitudinale;
- asigură un interes viu pentru produsul lecturat [2, p.54].

Pe *Castelul înțelepciunii* acroșez prenumele personajelor sau poze cu personaje și elevii au sarcina să cumpere un personaj, aducând argumente pozitive în favoarea personajului.

Drept exemplu „Cumpăr personajul fata babei, deoarece este un personaj pozitiv, este harnică…..”

Putem folosi și *culmea cu impresii* sau altfel spus *culmea noutăților*. Din timp pregătim foi de notițe în formă de hăinuță pe care elevii își vor expune părerea despre lectură. Apoi le vor pune pe culmea noutăților. Elevii în pauză trec și citesc impresiile colegilor.

În cadrul *atelierelor de lectură* organizăm activități de comparare a copertelor și a conținuturilor diferitor cărți. Practicăm diverse tipuri de lectură:

- lectura cu voce;
- lectura în șoaptă;
- lectura în gâng;
- lectura cu muzică etc.

În cadrul atelierelor de lectură, propunem elevilor să citească timp de o săptămână o carte. Exemplu „Amintiri din copilărie”. Împreună cu elevii întocmim *harta proiectului*. Indicăm sarcinile și neapărat termenul de realizare.



Harta proiectului de lectură

Citește o carte într-o săptămână!

Sarcina	*Termenul*	*Produs*
Privește filmul Amintiri din copilărie	11-12/02	*Avantaje și Dezavantaje* formulate
Audiază varianta audio a cărții	12-13/02	
Citește cartea electronică	11-13/02	Diferențe descoperite
Recitește cartea obișnuită, regăsește momentele importante.	13-14/02	
Selectează un fragment care îți place cel mai mult. Citește-l colegilor, în timpul liber, argumentând alegerea.	14-18/02	Fragmentul selectat, mesajul argumentativ formulat
Completează posterul cu *Avantaje și Dezavantaje.*	11-16/02 independent 17/02 în grup mare	Poster completat/prezentat

Fig. 3. Harta proiectului

În clasa a 4-a la subiectul *Tainele cărții. Cartea în format audio-audiobook-ul*, elevii au avut sarcina să înregistreze un text, ținând cont de anumite criterii de succes. Au lucrat în echipă, apoi individual acasă au repetat procedeul, plasând pe grupul de viber și toți colegii de clasă au avut posibilitatea să se evalueze reciproc. Copiii sunt foarte receptivi, deschiși spre experiențe noi.

În cadrul *atelierilor de discuție* și a *atelierilor de creație* organizăm întâlniri cu scriitorii, participăm la lansare de carte, vizităm casele muzeu ale scriitorilor. Înainte de aceste activități elevii sunt inițiați în opera scriitorului, date biografice, memorează poezii, pregătesc diferite scenete în baza operei scriitorului.

În cadrul colaborării în echipă putem folosi diverse metode, de exemplu *Cubul* [3, p.38].

Exemplu: Lectura ,,La cireșe”, după Ion Creangă:

- ✓ Descrie-l pe Nică;
- ✓ Compară comportamentul tău cu cel al lui Nică;
- ✓ Asociază, gasește însuşiri următoarelor cuvinte: cireșe, vară, matuşă;
- ✓ Analizează pericolul prin care a trecut Nică. Ce-ar fi putut păți el?
- ✓ Aplică: Dramatizaţi momentul întâlnirii mătuşii Mărioara cu Nică;
- ✓ Argumentează: dacă este sau nu vinovat Nică de cele întamplate ? De ce?

Plus valoare în formarea competenței de gestionare a experiențelor lectorale o au proiectele de grup, expozițiile de carte, cercurile literare și recitalurile de poezie. Impresiile despre lectură și lumea cărților trebuie valorizate la orice lecție, deoarece dezvoltă vocabularul, asigură un interes real pentru produsul lectural [2, p.58].

Aceste metode și tehnici solicită un grad sporit de creativitate din partea elevilor, însă au conferit lecțiilor farmec, originalitate, realizând dezideratul propus. Trebuie să stăpânești un arsenal vast de strategii didactice fără de care gestionarea experiențelor de lectură nu este percepută sau nu produce efectele scontate.

Bibliografie

1. Curriculum național: Învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p.
2. Ghid de implimentare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018. 272 p.
3. Cartaleanu T., Cosovan O. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: C. E. Pro Didactica, 2008. 205 p.

CZU:37.015.3+159.922.7

DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ȘI SOCIETĂȚII – FINALITĂȚI ALE ȘTIINȚELOR ȘI PRACTICII EDUCAȚIEI

Vasile PANICO, profesor universitar, dr. în pedagogie,
Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, UST

Rezumat. În lucrare se reflectă unele aspecte ale interacțiunii personalității și societății ca subiecți educaționali și se caracterizează cauzele fundamentale care favorizează dezechilibrarea procesului educațional. În articol se argumentează faptul, că dezvoltarea personalității și societății sunt rezultat al educației în permanentă schimbare și dezvoltare rezonabilă. Științele pedagogice contemporane s-au transformat în științe despre om și societate și au menirea de a se situa în fruntea tuturor științelor socioumane. Sfera intereselor științelor educației simțitor s-a extins și a cuprins în structura sa toate sferele de viață și activitate socioumană: economică, politică, profesională, ideologică, ecologică, științifică etc.

Cuvinte-cheie: educația personalității și societății, conștiința și comportarea personalității, științele educației, obiectul de studiu al științelor educației.

Dezvoltarea personalității și societății sunt determinate de schimbările intense ale științelor, tehnicilor, tehnologiilor și artelor. Ființa umană permanent se implică în obiectivitatea și inevitabilitatea firească a legilor de dezvoltare ale naturii. Omul și comunitățile socioumane permanent se implică în schimbarea irațională a litosferei, biosferei, hidrosferei și stratosferei.

Creativitatea umană și dezvoltarea ei neordonată la personalitate poate și provoacă un șir de urmări periculoase pentru existența speciei umane și societate, pentru viață, pentru existența Terrei ca mediu firesc de viață a omenirii. *Pericolul vine din conștiința personalității în care se produc frecvent schimbări incontrolabile.* Tehnica și tehnologiile contemporane, produsele alimentare artificiale invadează toate domeniile de viață umană. Ființa umană în mare măsură este lipsită de mediul de activitate natural. Diverse informații din științele socioumane și arte frecvent urmăresc scopul de a submina conștiința și comportarea umană. Ele invadează conștiința personalității cu informații și sentimente false, degenerează viața spirituală a multor milioane de oameni. Ca rezultat viața spirituală și emoțională a omenirii, și-n deosebi a generației în creștere este în pericol. Stresurile emoționale frecvente, emoționalitatea și sentimentalitatea falsă generată/provocată de un șir de mijloace informaționale, de cultura falsă contribuie la formarea personalității lipsite de valori socioumane.

Cu regret, domeniile și modalitățile de aplicare ale creativității în dezvoltarea societății nu întotdeauna se află sub controlul Omului. Unele domenii de aplicare a potențialului creativ sunt lipsite de valorile general-umane și naționale. Omul înzestrat cu capacități creative la nivel maxim de dezvoltare poate folosi acest potențial cât și

produsele ei în scopuri raționale/umane cât și-n scopuri iraționale/antiumane. O parte din potențialul creativ uman este, însă, folosit în scopuri iraționale, antiumane – așa cum este cel folosit în scopuri războinice, de distrugere a popoarelor, a omenirii [1].

Schimbarea și dezvoltarea fenomenelor socioumane, pe de o parte, sunt rezultat al activități oamenilor, pe de o altă parte, ele servesc ca condiții și cauze ale dezvoltării personalității. Comportarea socială a personalității este determinată de dinamica interacțiunii personalității cu societatea. Interacțiunea societății și a personalității este mijlocită de un sistem complex de structuri socioumane: comunități și grupuri de oameni statale și nestatale, formale și nonformale, culturale și de producție, de activitate științifică și politică etc.

Acțiunile dezechilibrate în formarea și dezvoltarea personalității sunt generate în mare măsură de *politicile educației* la nivelul de determinare a idealului și scopurilor, obiectivelor și conținuturilor educaționale inclusiv și la nivelul de elaborare și aplicare a metodologiilor de educație și instruire. Principalele cauze, după opinia noastră, care contribuie la dezechilibrarea procesului educațional sunt următoarele:

a) În determinarea idealului educațional nu se ține cont de unitatea și specificul valorilor fundamentale, general-umane și naționale. De regulă, se supraapreciază sau se subapreciază unele componente ale acestei triade. În unele cazuri idealul educațional servește ca model de formare și dezvoltare a personalității conform unor parametri universali/globali. Ca rezultat personalitatea formată este lipsită de particularitățile naționale, în alte cazuri idealul educațional este fondat în temei pe valorile concret-naționale;

b) În elaborarea finalităților și realizarea procesului educațional nu se ține cont de ideea/teza principală, că societatea este o comunitate de oameni, că Omul constituie temelia și reprezintă valoarea primordială/supremă a societății. Atitudinile față de Om, ca valoare supremă formează fundamentul curriculei educaționale;

c) Statul, comunitățile de state, comunitățile naționale și locale, toți agenții educaționali trebuie să conștientizeze faptul și să realizeze teza fundamentală că unicul scop sau obiectiv major urmărit de civilizație constă în dezvoltarea prosperă a personalității. Investițiile alocate de stat/state în domeniul educației și învățământului, culturii și științei sunt la un nivel scăzut. Aceste investiții sunt insuficiente pentru sporirea bunăstării spirituale și materiale a personalității. Dezvoltarea personalității și a societății umane este un rezultat al unei educații eficiente. Iată de ce educația se situează în centrul vieții sociale;

Triada clasică a structurii competențelor pedagogice *„cunoștințe – capacități – atitudini”* acceptată în sistemul educațional contemporan nu asigură o dezvoltare amplă și deplină a personalității, nu îndreptățește așteptările contemporaneității în

dezvoltarea prosperă a speciei umane. Din cele expuse mai sus reiese că triada clasică a competenților pedagogice/educaționale obține o altă formulă: *„atitudini – cunoștințe – capacități”.* Atitudinile servesc ca bază în însușirea cunoștințelor și formarea capacităților. La rândul său cunoștințele și capacitățile sunt factori de educare a atitudinilor. Pentru a realiza o educație pozitivă inițial se cere de format/activat atitudinile/motivele la personalitate. Educația urmărește dezvoltarea pozitivă a personalității umane din punct de vedere anatomo-fiziologic, psihic și social pentru un viitor prosper. *Omul își proiectează /creează mai întâi viitorul în conștiință, apoi îl realizează / aplică în viață. El proiectează viața de azi și de mâine inițial în mod mintal, în planul conștiinței, iar apoi o exteriorizează, dorind ca viață, activitatea să se înfăptuiască fără modificări/schimbări, să fie adecvată proiectului mintal conform scopurilor, intereselor, idealurilor personale. Iată de ce e necesar de a schimba și dezvolta în mod planic procesul educațional[4].*

În prima jumătate a secolului al XX-lea renumitul psiholog L. S. Vîgotski a demonstrat, că nu conștiința se află/este situată după viață, dar după conștiință se află viața [5]. Ținem să subliniem faptul, că dacă conștiința nu este bine formată, se află în stare dezechilibrată în componenții ei structurali, atunci și viața proiectată de oamenii cu astfel de tip al conștiinței sunt capabili de a genera fenomene și procese socioumane nedorite, indezirabile, negative, neacceptate de societatea umană. Astfel de oameni pot genera efecte uneori destructive pentru specia umană. Crizele sociale sunt rezultat al unei educații limitate și slab organizate. Între activitatea externă/educație și activitatea internă /procesul formării conștiinței personalității există o anumită comunitate. Această comunitate se caracterizează prin transferul relativ al activității externe în activitate internă și invers. Aceste transferuri sunt posibile fiindcă atât activitatea externă, cât și cea internă posedă aceeași structură. Deci, activitatea internă, care se formează din activitatea practică educațională externă, nu se îndepărtează de ea și nu se situează asupra ei, dar păstrează legăturile reciproce.

Dezvoltarea personalității și societății sunt rezultat al educației în permanentă schimbare și dezvoltare. Schimbările care se realizează în cadrul educației favorizează dezvoltarea personalității. Deci, promotorul dezvoltării atât al personalității cât și al societății îl reprezintă educația în permanentă schimbare pozitivă/rezonabilă.

Vectorul de dezvoltare a științelor socioumane şi-n special al științelor educației necesită să fie orientat spre Om, spre formarea și dezvoltarea prosperă a personalității și societății. Ținem să menționăm, că marea majoritate a efectelor negative din mediul socioumane se creează preventiv în conștiința personalității, grupelor de oameni, organelor statale și nestatale decizionale care apoi se implementează în activitatea practică, în viață. Dificultățile și obstacolele, contradicțiile și conflicte pot și trebuie să

fie soluționate de oameni competenți, dezvoltați moral și profesional, responsabili către prezentul și viitorul societății. *Dificultățile din viața socioumană sunt în primul rând efecte ale unei educații neeficiente.* Științele pedagogice/educației nu se limitează într-o sferă îngustă de activitate socioumană – pregătirea pentru viață a personalității, formarea la ea a competențelor de adaptare și readaptare la noile condiții și situații de viață socioumană. Sfera intereselor științelor educației simțitor s-a *extins* și a cuprins în structura sa toate domeniile de activitate socioumană: economic, politic, financiar, ecologic, profesional, militar, ideologic etc.

Sfera educației, și-n special, procesul de formare și dezvoltare a atitudinilor la personalitate integrează în sine totalitatea domeniilor de viață socioumană. Binele/pozitivul social sunt în mare măsură rezultate, produse ale cercetărilor pedagogice, pe de o parte, și activității practice educaționale, pe de altă parte.

Pedagogia ca știință despre formarea și dezvoltarea *permanentă a personalității și a societății* are menirea să se situeze în fruntea ierarhiei valorice a tuturor științelor socioumane. Extinderea obiectului de cercetare al pedagogiei permanent este însoțit de idei, concepte, viziuni și teorii din științele psihologice. Pedagogia permanent se reperează pe multe idei teoretice și metodologice de ordin psihologic, filosofic și a altor științe. Multitudinea științelor educației apărute până în prezent nu denaturează și nu subminează obiectul de studiu al pedagogiei - *educația în sensul larg al cuvântului care este orientat spre formarea și dezvoltarea permanentă a personalității sub aspect anatomio-fiziologic, psihic și social/educațional, a colectivităților de oameni și a societății.*

Dimensiunea obiectului pedagogiei - *educația* reprezintă un fenomen care integrează în sine în mod *sintetic* toate componentele structurale ale societății, toate tipurile de activități și atitudini socioumane. Prin alte cuvinte expus dimensiunea obiectului de studiu al pedagogiei integrează în sine multitudinea acțiunilor de viață a personalității și a societății sub diverse aspecte. În viziunea noastră, *obiectul de investigație al pedagogiei îl reprezintă procesul orientat de formare și dezvoltare pozitivă, rezonabilă a personalității și societății*. Actualmente pedagogia a devenit o știință despre formarea personalității și societății în permanentă schimbare și dezvoltare.

Educația ca proces practic reprezintă o activitate socioumană care vizează formarea și dezvoltarea personalității în vederea integrării sale în societate, menținând trăsăturile formate sub/ prin schimbări de adaptare și readaptare la modificările permanente sociale, prin autorealizarea propriului potențial reieșind din condițiile interne sau proprii caracteristice fiecărui individ în parte și externe de ordin sociouman. „Funcția centrală a educației este funcția de formare-dezvoltare a personalității

educatului în vederea integrării sale în societate, pe termen scurt, mediu și lung” [2, p. 22].

Educația urmărește scopul de a forma pozitiv și rezonabil personalitatea și societatea. În cadrul practicii educaționale atât personalitatea cât și societatea se manifestă în calitate de obiect și subiect al educației. Specificul fiecărui subiect al procesului educațional permanent se modifică, se schimbă, se direcționează și se redirecționează sub influenta sistemului de factori externi și interni (interese, motive, intenții, comportament virtual ș. a.). Astfel, *educatul – personalitatea și societatea se manifestă în calitate de obiect și subiect al educației.*

Educația ca fenomen sociouman reprezintă viața societății umane sau sistemul modalităților de organizare și realizare a activităților și atitudinilor de viață a personalității, a grupelor/asociațiilor de oameni, a societății. *Interacțiunea personalității și societății presupune în mod obligatoriu de subiect al dezvoltării atât societatea, cât și personalitatea*. Nucleul educației îl reprezintă încadrarea nemijlocită a personalității în sistemul de activități și atitudini socioumane. Savantul nord american John Dewey, adept al psihologiei funcționaliste a demonstrat că „... educația este, în consecință, un proces al vieții și nu o pregătire pentru viața ulterioară” [3, p. 48].

Pedagogia ca știință studiază faptele, acțiunile reale sau situațiile educaționale. Ea este direcționată spre obținerea cunoștințelor referitor la dezvoltarea permanentă a procesului educațional și urmărește obiectivul de a reproduce realitatea educațională cu ale sale însușiri și relații. *Pedagogia ca știință fundamentală are menirea de a cerceta procesul de formare și dezvoltare a personalității și societății, de a regla și dezvolta sistemul de atitudini și activități socioumane.*

Modelele de viață și de activitate la toate nivelele societății se construiesc preventiv în conștiința omului și grupelor de oameni care apoi se realizează în viață. Iată de ce apare permanent necesitatea de a forma/educa omul, grupele de oameni, indiferent de statutul lor social și tipul de activitate profesională din punct de vedere rezonabil în baza valorilor general-umane, universale și naționale, în baza sentimentelor datoriei și responsabilității. Științele educației necesită să se dezvolte de pe pozițiile rezonabilului uman la nivelul teoretic și aplicativ, de pe pozițiile idealului personalității prospere din punct de vedere biogenetic, psihic și educațional. Sfera educației și-n special, procesul de formare și dezvoltare a atitudinilor la personalitate integrează în sine totalitatea domeniilor de viață socială. Actualmente *pedagogia se transformă în știință despre om și societate.*

Viitorul omenirii și vieții depinde de „ordinea” investigațiilor în științele socioumane, de prognosticarea mersului dezvoltării societății în toate domeniile de viață. Cu cât mai bine se prognozează, se construiesc modelele viitorului, cu atât mai

productiv va acționa omul în toate domeniile de viață, mai puține conflicte, crize, neînțelegeri și bariere dificile vor exista în mediul sociouman.

Descoperirile obținute de științele pedagogice sub formă de idei, concepte, principii și reguli, metode și forme au contribuit și contribuie la formarea și dezvoltarea personalității și societății din punct de vedere moral, intelectual, economic, ecologic, estetic, profesional etc. După cum am menționat dimensiunea obiectului de studiu al pedagogiei integrează în sine multitudinea acțiunilor de viață a personalității și a societății sub diverse aspecte. În viziunea noastră, *obiectul de investigație al pedagogiei îl reprezintă procesul orientat de formare și dezvoltare pozitivă, rezonabilă a personalității și societății.*

Cu regret, în multe documente de stat referitor la organizarea și realizarea procesului educațional și-n special, în sursele pedagogice, politice, sociologice etc. „bântuie” ideea, că secolul al XXI-lea este secolul cunoașterii. Ar fi naiv de negat rolul cunoașterii în dezvoltarea societății umane. Istoria dezvoltării societății (apariția și dispariția civilizațiilor, problema păcii și securității, problema sărăciei și progresului economic, problema alimentației și subnutriției ș.a.) vădit ne demonstrează, că secolul al XXI-lea necesită să fie nominalizat și orientat/direcționat spre formarea unei *maturități morale a personalității și societății.*

Problemele lumii contemporane pot și trebuie să fie rezonabil, pozitiv soluționate prin prisma și în limitele unei înalte culturi morale a personalității și societății. Cultura morală direcționează și umanizează toate domeniile de viață și activitate ale civilizației contemporane. *Sentimentul datoriei și responsabilității* direcționează, energizează și integrează toate domeniile de activitate ale personalității în soluționarea problemelor lumii contemporane. Strategia formării culturii morale la personalitate și-n special, la factorii de decizie statali și nestatali reprezintă o problemă fundamentală a vieții contemporane a secolului al XXI-lea, secolul decisiv pentru viața umană.

Bibliografie

1. Bontaş I. Tratat de pedagogie. Ediția a II-a. Bucureşti: ALL, 2008. 416 p.
2. Cristea S. Educația. Concept și analiză. Bucureşti: DPN, 2016. 117 p.
3. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 1992. 368 p.
4. Panico V. ș. a. Conceptul și modelul educației pentru schimbare şi dezvoltare. Chișinău: UST, 2011. 100 p.
5. Выготский Л. Педагогическая психология. Москва: Издательсево Педагогика, 1996. 536 c.

CZU:37.015.3+159.922.1:37.046.12

CONDIȚII PSIHOPEDAGOGICE DE CREȘTERE A MOTIVAȚIEI PENTRU SUCCES LA COPIII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Lilia PAVLENKO, dr., conf.univ
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

O tendință importantă în dezvoltarea sistemului educațional modern este respingerea paradigmei academice a procesului educațional în favoarea celui ecologic, care proclamă necesitatea unei legături strânse a cunoștințelor dobândite la școală cu practica directă și problemele reale de viață ale elevului. Toți părinții și profesorii își doresc ca copiii lor să nu studieze bine doar la școală, ci, cel mai important, să aibă succes în viață.

Conform teorii atribuirii cauzale, un câmp de cercetări deosebit de interesant s-a dovedit a fi cel al atribuirii succesului şi eşecului. B. Weiner, psiholog social, a stabilit că, în general, cauzele pe care le invocă indivizii în încercarea de a explica reuşita sau eşecul propriu sau alte persoane pot fi ordonate după două dinensiuni:- intern (personal) - extern (situaţional), -stabil - instabil. Astfel B.Weiner obţine patru tipuri de cauze posibile: -internă şi stabilă (capacitatea); internă şi instabilă (efortul); - externă şi stabilă (dificultatea sarcinii); -externă şi instabilă (şansa). Un elev poate să explice nota proastă pe care tocmai a primit-o punând-o pe seama uneia dintre aceste cauze. Este necesar de observat că performanţele sale şcolare viitoare, precum şi confortul său, depinde de atribuirea pe care o face însăși elevul. Evident că el se va simţi împăcat cu sine şi stima de sine îi va fi menajată dacă va invoca o cauză externă şi stabilă. Pe de altă parte, un elev inclinat sa facă mereu atribuiri interne pentru nereuşitele sale din clasă va avea o stimă de sine slabă şi în egală măsură, aşteptări slabe cu privire la posibilităţile sale de a obţine note foarte bune [14].

Cadrele didactice sunt îngrijorate de faptul că majoritatea elevilor sunt complet indiferenți de studiile lor. De multe ori auzim: „Elevii la lecție nu sunt complet interesați, sunt indiferenți, nu au motivație”. Iar lipsa motivației de a studia este motivul principal al eșecurilor la lecție.

Sub motivația realizării stă dorința omului de a face bine, eficient lucrurile, pentru a îmbunătăți rezultatele activităților lor. Un motiv, spre deosebire de motivație, este un impuls către activitate într-o anumită direcție, este acela care aparține chiar comportamentului subiectului, este proprietatea lui personală stabilă.

Toate motivele noastre provin din sistemul propriu de nevoi, trebuințe. Prin conceptul de motivaţie Atkinson (1964) a desemnat „influenţele imediate ale

direcţiei, vigorii şi persistenţei unei acţiuni” [7, p.53]; G. Murray a definit acest motiv ca o nevoie constantă de a obține un rezultat în muncă, ca dorința de a face ceva rapid și bine, pentru a obține succesul în orice afacere [13]. Această nevoie se manifestă în toate situațiile, indiferent de conținutul specific.

O persoană are două motive asociate succesului: motivul succesului și motivul pentru evitarea eșecului. Motivul pentru evitarea eșecului este opusul motivului pentru realizare. Ea apare sub influența fricii de eșec și, ca urmare, de a experimenta un sentiment de rușine și umilire. De regulă, ambele motive sunt formate la vârsta preșcolară și la vârsta școlară mică în tipurile de activități care conduc pentru această vârstă: la preșcolari - în joc, în rândul școlarilor mici - în învățare.

Vârsta micii școlarități (între 6-7/ 9-10 ani) este reprezentată de mai mulți autori: D.B. Elkonin (2005), L. Bojovici (1997), A.K. Markova (2005), G.A. Țukerman (2006), I. Racu (2007) etc. Schimbări profunde în aspect personal la vârsta dată mărturisesc posibilitățile largi de dezvoltare ale elevului. Vârsta școlară mică este o perioadă de schimbare și transformare pozitivă: „Dacă la această vârstă copilul nu simte bucuria de a învăța, nu dobândește abilitatea de a învăța, nu învață să fie prieten, nu câștigă încredere în abilitățile și capacitățile sale, va fi mult mai dificil să facă acest lucru în viitor și va avea nevoie de costuri fizice și spirituale mai mari” [12, p.153]. Potrivit lui E.E. Danilova, vârsta data este sensibilă în formarea motivelor pentru învățare, dezvoltarea nevoilor și intereselor cognitive durabile: 1.dezvoltarea tehnicilor și abilităților de învățare; 2. dezvăluirea caracteristicilor și abilităților individuale; 3. dezvoltarea abilităților de autocontrol, autoorganizare și autoreglare; 4. stabilirea stimei de sine adecvate, dezvoltarea criticității în raport cu sine și cu ceilalți; 5. asimilarea normelor sociale, dezvoltarea morală; 6. dezvoltarea abilităților de comunicare cu semenii, stabilind contacte puternice de prietenie [apud. 10].

Formarea sistemului motivațional la micii școlari nu înseamnă a pune motive și obiective pregătite în capul elevului, ci a le pune în condiții și situații de desfășurare a activității unde se dezvoltă motive dorite, ținând cont de experiența trecută, personalitatea și aspirațiile interne ale elevului. [11]. Motivația învățării este un proces care lansează, dirijează și susține eforturile ce vizează implementarea activităților de învățare; este un sistem complex format din motive, obiective, reacții la eșec, perseverență și atitudini ale elevului. Învățarea la școală este principala activitate a elevului, iar principalul său obiectiv este asimilarea cu succes a cunoștințelor și a abilităților necesare, astfel încât să le poată folosi în viitor pentru el însuși, și deci pentru societate [10]. Motivația asociată conținutului și procesului de învățare se bazează pe nevoia cognitivă care apare din nevoia de impresii externe și

nevoia de activitate. Dezvoltarea nevoilor cognitive la elevi nu este aceeași [10]: la unii este foarte pronunțată și are o direcție „teoretică”, la alții este mai mult asociată cu activitatea practică. Uneori, un elev mai puțin capabil, dar având un nivel ridicat de motivație, poate obține rezultate de învățare mai mari, deoarece se străduiește pentru acest lucru și dedică mai mult timp și atenție învățării. În același timp, elevul nu este suficient motivat, progresul academic poate fi nesemnificativ, chiar în ciuda abilităților sale.

În clasele I-a și a II-a elevii au o atitudine pozitivă față de învățare. Cu toate acestea, treptat, până în clasa a III-a, atitudinea elevilor se schimbă. Chiar și în clasele a IV-a elevii nu au practic bine formate motivele cognitive [8]: orientarea către stăpânirea noilor metode didactice și motivarea pentru învățare.

Natura elevului din clasele primare diferă cu anumite *caracteristici*.

În primul rând, *impulsivitatea* - tendința de a acționa imediat sub influența impulsurilor imediate, a îndemnurilor, din motive aleatorii, fără a gândi și a nu cântări toate circumstanțele, fapt ce reiese din slaba reglare volitivă a comportamentului.

O altă caracteristică de vârstă este *lipsa generală de voință*: un școlar mic (între 7-8 ani) încă nu știe să urmărească obiectivul propus pentru o lungă perioadă de timp, să depășească în mod persistent dificultățile și obstacolele și, dacă nu reușește, își poate pierde credința în atuurile și capacitățile sale.

*Încăpățânarea (*un dezavantaj al educației familiale) apare ca un protest al copilului împotriva cerințelor ferme, împotriva nevoii de a sacrifica ceea ce vrea în numele a ceea ce este nevoie) [4].

Conform lui L.V. Zancov, *nivelul de autoapreciere* stă la baza celui mai potrivit motiv pentru activitatea educativă - motivul realizării. L.S. Vâgotsky menționa că anume la vârsta de 7 ani se formează autoaprecierea – o atitudine generalizată, diferențiată, nesituațională a copilului față de sine. Potrivit lui V.V. Sorokina [apud. 11], cultivarea autoaprecierii scăzute în rândul performanțelor slabe este, de asemenea, facilitată de note chiar mai mici decât notele profesorului de către elevii din clasă care transferă eșecurile rămânerii copiilor în învățare în toate celelalte domenii ale activității lor. Deja în clasa a II-a, elevii cu performanță au o autoapreciere crescută, o atitudine respingătoare față de cei care nu sunt dovedesc reușite școlare.

Nivelul revendicărilor este privit ca o nevoie constantă de o evaluare pozitivă. Înălțimea evaluării pozitive de care are nevoie fiecare elev poate fi diferită: pentru un

copil este suficient ca munca sa să fie recunoscută nu mai rău decât la alții, altul pretinde a fi evaluat mai mult decât de obicei, iar al treilea - să fie primul evaluat [2].

Instabilitatea emoţională împiedică, de asemenea, îndeplinirea cerinţelor activităţii şcolare [3]. Elevul care manifestă discontinuitate în activitate, agitaţie psihomotorie, excitabilitate accentuată, dificultăţi de concentrare a atenţiei intră în această categorie datorită unei fragilităţi a sistemului nervos central. El se află mereu în căutare de senzaţii noi, nu poate susţine o activitate de lungă durată ce implică efort voluntar, nu suportă explicaţii lungi, oboseşte rapid, gândeşte superficial.

Cercetările tipurilor temperamentale au constatat o corelație foarte slabă la elevii cu predominanță a tipului de temperament *flegmatic* cu motivație pentru succes. Flegmaticul se caracterizează prin activitate ridicată, el este energic, eficient. Motivația pentru realizare vizează un rezultat final specific obținut datorită caracteristicilor proprii ale unei persoane. Particularitatea flegmaticului este constanța personalității, el rearanjează încet abilitățile și obiceiurile. Nu au fost identificate legături de motivație pentru succes la celelalte tipuri de temperament la elevi [8].

Referitor la *extraversiune şi introversiune,* la fel, s-a demonstrat că nu se poate spune că extrovertiții au mai mult succes decât introvertiții sau viceversa. Un extrovert este mai des un sprinter, în timp ce un introvert poate fi câștigător pe distanțe lungi. Fixând un scop, ținând cont de calitățile personale, fiind motivat de ceva preferat care solicită entuziasm, atunci atât un introvert cât și un extrovert pot deveni de succes [9].

De menționat opinia lui И.П. Подласый care a subliniat că nu doar abilitățile individuale ca atare determină direct posibilitatea implementării cu succes a activităților educaționale, ci doar combinația particulară a acestor abilități care caracterizează o personalitate dată [apud.9].

Un specific al motivației la majoritatea elevilor de vârstă școlară mică este *încrederea totală în adulți*, în special, în învățători, supunerea, imitarea și îndeplinirea cerințelor. Motivația socială e atât de mare încât elevii nu totdeauna gândesc de ce trebuie de îndeplinit anumite sarcini, inclusiv, și sarcinile plictisitoare par necesare și importante. La această vârstă elevii pe deplin acceptă autoritatea adultului, aprecierea acestuia. Chiar și caracterizându-se pe sine el doar repetă ceea ce spune adultul despre el.

Elevii mici vin la școală cu o atitudine pozitivă pronunțată față de învățare. Eșecul în învățare începe să-i excite și să-i supere profund. Ca urmare a eșecului și a experiențelor neplăcute asociate acestuia, mulți copii au o atitudine negativă în primul rând față de acele părți ale sarcinilor care provoacă experiențe neplăcute, adică

față de sarcini intelectuale corespunzătoare și apoi deseori de activitățile educaționale, în general [5]. Conform lui V. Popescu, principalele motive personale care afectează dezvoltarea motivației școlare a copiilor din clasele primare sunt:

1. Dezvoltarea insuficientă a sferei intelectuale a școlarilor în procesul de învățare: lipsa educației în activitățile de învățare, tehnici, metode, abilități de muncă intelectuală.
2. Dezvoltarea insuficientă a intereselor, motivelor și nevoilor cognitive, nivelul scăzut de lecturare a cărților.
3. Prevalența orientării nu se bazează pe dobândirea de cunoștințe, ci pe evaluarea lor.
4. Prezența anxietății și agresivității școlare persistente.
5. Lipsa educației în rândul elevilor a calităților volitive personale necesare pentru implementarea cu succes a activităților educaționale: autocontrolul, responsabilitatea, organizarea, muncă asiduă.
6. Stima de sine scazută [6].

Flexibilitatea și sugestibilitatea școlarilor, credulitatea lor, tendința de a imita, enorma autoritate de care profesorul se bucură în ochii lor - toate acestea trebuie să se regăsească în munca educativă. Respectiv, pentru a susține motivația spre succes, a crește performanțele școlare învățătorii claselor primare au să îndeplinească mai multe *condiții*, atât externe, cât și interne, cum ar fi: natura sarcinii, metodele utilizate, timpul realizării activității, exemplul personal al cadrului didactic etc. [1]. Elevii din clasele primare au nevoie de confort emoțional, aprobare, încredere în sine, ceea ce duce la formarea motivației pentru învățare, ale cărei fundamente sunt puse tocmai la vârsta școlară mică.

Pentru dezvoltarea motivului spre succes și încurajarea elevului spre independență un rol important le revine *metodelor utilizate* [4]. Dacă adulții cu autoritate suficient de mare pentru copii/elevi nu îi încurajează pentru succes și pedepsesc mai mult pentru eșec, atunci se formează și se stabilește un motiv pentru evitarea eșecului, ceea ce nu este în nici un caz stimulent pentru a obține succesul. Dacă, dimpotrivă, atenția din partea adultului și majoritatea stimulentelor elevului/copilului se bazează pe succes, există un motiv pentru reușită.

Un alt moment care poate crea atât probleme, cât și condiții pentru sporirea realizărilor, performanțelor este *competiția* în cadrul activităților. Să înțelegem că nu orice competiție stimulează manifestarea motivului de realizare. În cazul înaintării unei sarcini participanții orientați spre succes vor fi motivați de competiția în care șansa de a câștiga nu este mai mică de 50%, iar pentru cei concentrați pe evitarea

eșecului, va fi și mai mare. Prin urmare, mulți elevi/copii evită competițiile ca fiind nereușite. Pentru ca competiția să apară cu adevărat între participanți, este nevoie de o clasă sau un grup de elevi cu aceleaşi abilități.

Pe lângă aceste condiții, una dintre manifestările importante ale tendinței spre succes este *timpul*. Timpul nelimitat stimulează implementarea activității creative atât a „câștigătorilor„ cât și a „evitanților”. Este necesar să se stabilească corect timpul pentru care este necesară finalizarea lucrării: cu termene stricte și lipsă de timp elevii cu motivul de a evita eșecul ajung într-o situație de stres și practic încetează să lucreze; lipsa de timp nu poate mobiliza decât elevii extrem de motivați pentru a avea succes.

O altă condiție care afectează motivația realizării este *exemplul personal și comportamentul adulților, profesorilor.* Cu cât este mai mare implicarea emoțională a părinților în afacerile copilului și în mediul corespunzător, cu atât este mai mare nevoia elevului de succes. Studiile au arătat că cea mai puternică motivație pentru realizare este arătată de elevii/copiii din familiile așa-numitei clase de mijloc, adică, familii de părinți suficient de înstăriți și educați. Se pare că acest lucru este legat de imaginea viitorului prevăzut de ei. Cu cât este mai pozitiv viitorul, cu atât este mai mare nivelul de motivație pentru atingerea unui scop în prezent, motivul realizării este determinat de evaluarea oportunităților viitoare de succes.

În concluzie, ținând cont de specificul vârstei școlare mici, de condițiile psihologice și pedagogice descrise, un cadru didactic va putea facilita dezvoltarea motivației pentru succes la elevi.

Bibliografie

1. Gagne M. Condițiile învățării. București: E.D.P., 1975.
2. Jigău M. Factorii reuşitei şcolare. Bucureşti: Ed. Grafoart, 1998.
3. Dumitru Ghe., Dumitru C. Psihologia procesului de învăţământ. Bucureşti: E.D.P., 1997.
4. Neacşu I. Metode şi tehnici de învăţare eficientă. Bucureşti: Ed. Militară, 1990. 371 p.
5. Nicola I. Pedagogie şcolară. Bucureşti: EDP, 1983.
6. Popescu V. Succesul şi insuccesul şcolar – precizări terminologice, forme de manifestare, cauze, Revista de pedagogie , nr. 12, 1991.
7. Staricov E. Condiţii psihopedagogice de formare a motivaţiei învăţării la studenţii din domeniul pedagogic. Teza de dr., Chișinău, 2015.

8. Матюхина М. В., Саблина Т. А. Изучение и формирование мотивации достижения у младших школьников: Методические рекомендации. Волгоград: ВГПУ, 1994.
9. Рыбкина О. В. Взаимосвязь личностных особенностей детей младшего школьного возраста с уровнем школьной мотивации. https://go.mail.ru/redir?
10. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. Санкт-Петербург: Речь, 2001; 256 с.
11. Хилова Е. В. Активные методы и формы обучения. Начальная школа, №2 2006 г.
12. De Cecco J., Crawford R.W. The Psychology of Learning and Instruction. Englewool Cliffs: Prentice Hall Inc. 1974.
13. Murray H. Книга онлайн „Психологические механизмы мотивации человека…doktor-lib.com/book/396.../14-motivdcionnaya-summlciya.html
14. Weiner B. Perceiving the causes of success and failure. Morristown. / B. Weiner, I.H. Frieze, A. Kukla, L. Reed, S. Rest, R.M. Rosenbaum. New York: General Learning Press. 1971.

CZU: 373.013.3

NOILE EDUCAȚII ÎN DOCUMENTELE CURRICULARE PENTRU EDUCAȚIA FORMALĂ ȘI NONFORMALĂ

Liliana POSȚAN
Catedra Pedagogia și Metodica Învățămîntului Primar, UST

Rezumat. Articolul prezintă o analiză privind locul noilor educații în documentele curriculare pentru educația formală și nonformală. Pornind de la geneza conceptului Noile educații și valoarea socială și politică la nivel global a noilor educații, aducem puncte de vedere ale cercetătorilor asupra relației dintre noile educații și laturile/dimensiunile educației la nivelul proiectării curriculare.
Cuvinte-cheie: noile educații, laturile educației, curriculum.

Summary: The article presents an analysis on the whereabouts of new education in curricular documents for formal and non-formal education. Building on the genesis of the concept New education and the global social and political value of new education, we bring the views of researchers on the relationship between new education and the sides/dimensions of education at the level of curricular design.
Keywords: new education, sides of education, curriculum.

Chestiunea noilor educații este abordată în contextul paradigmei postmoderne, considerată și „baroc al secolului al XXI-lea, o constantă a schimbării, o deconstrucţie în ideea permanentei înnoiri” [11], în lanțul conceptual al învățării permanente și a celor trei forme ale educației: formală, nonformală, informală.

Mai mulți cercetători au realizat studii istorice, hermeneutice și structurale asupra noilor educații: George Vaideanu, Sorin Cristea, Vlad Pâslaru, Larisa Cuznețov, pornind de la geneza conceptului și remarcă valoarea socială și politică la nivel global.

Noile educații au fost concepute, în ultimele decenii ale secolului al XX-lea, sub auspiciul Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO) pentru a promova pacea și securitatea mondială prin cooperare internațională în educație, științe și cultură. Lucrarea esențială, citată de analiștii noilor educații este „Educaţia la frontiera dintre milenii” de George Văideanu (1988). În calitatea sa de secretar UNESCO, G. Văideanu a propus reprezentanţilor statelor lumii, în această structură a ONU, să identifice cele mai importante probleme ale popoarelor lor. Sinteza acestora a condus la identificrea problemelor fundamentale ale omenirii, iar stabilirea contribuţiei educaţiei şi învăţământului la soluţionarea acestor probleme - la precizarea noilor tipuri de educaţie, denumite Noile educații.

Prin noile educaţii sunt specificate domeniile imperative şi prioritare ale educaţiei la zi, nomenclatorul lor însă nu epuizează priorităţile educaţiei contemporane, ci le

complementează. Deși, apelul inițerii conceptului de educații noi a fost unul orientat spre identificarea celor mai importante probleme ale popoarelor, constituente ONU, totuși, conținuturile noilor educații răspund în special, provocărilor globale, apoi, în funcție de nivelul de determinare națională - și provocărilor naționale. Această idee este argumentată de cercetătorul Vlad Pâslaru în studiul „Noile educaţii ca stare a conştiinţei pedagogice". Cercetătorul susține că, pentru Republica Moldova, de rând cu noile educaţii nominalizate de UNESCO, ar trebui recunoscute, întâi de toate, educaţia pentru identitate şi educaţia pentru proprietate, care (…) reprezintă esenţa existenţei şi spiritului nostru, şansa de a fi în istorie [10, p. 3-9].

În același studiu, autorul prezintă noile educații din perspectiva istorică a idealului de om. „ Idealul de om (calitatea umană supremă, imaginată ca posibil a fi atinsă) în Evul mediu era homo religious - individul care se autoidentifică ca fiinţă umană prin raporturile cu divinitatea. În epoca Renaşterii, calitatea de om era înţeleasă ca descătuşare a forţelor creatoare, a frumuseţii fizice, morale şi spirituale a individului purtător al misiunii divine, denumirea epocii sugerând şi repunerea în uz a valorilor antichităţii europene, care rezumau un grad mai înalt de libertate. Idealul uman în sec. al XIX-lea a fost omul multilateral şi armonios dezvoltat. Secolul al XX-lea, supranumit şi epoca postindustrială, instalează o viziune nouă asupra omului modern – omul care urmărește libertatea și perfecționarea continua."

Idealul omului secolului al XXI-lea este în proces de definire, căutările sunt orientate spre dimensiunea libertății și desăvârșirii omului, iar educației îi revine un loc esential în procesul profilării unui om ideal al postmodernității, aflată în identificarea formelor și esențelor.

Idealul educaţional al şcolii din Republica Moldova constă în formarea personalităţii cu spirit de iniţiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoştinţe şi competenţe necesare pentru angajare pe piaţa muncii, dar şi independenţă de opinie şi acţiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naţionale şi universale asumate [3, art. 5].

Proiectarea acestui ideal educațional trasează la nivel curricular îmbinarea celor cinci laturi ale educații: morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică, considerate și „conținutiri generale ale edicației" [4. p. 53-56] cu noile educații – conținuturi specifice timpului actual și celui modern. Deasemenea, educația postmodernă se realizează prin articularea formelor la nivel de sistem: educație formală - educație nonformală – educație informală și la nivel de proces: frotală, în grupuri, în perechi mai recent – la distanța sau on-line.

Sorin Cristea stabilește rolul Noilor educații la nivel de sistem și proces de învăţământ:

- La nivel de sistem, noile educaţii sunt purtătoare de noi obiective şi mesaje, care au stimulat adoptarea unor principii reformatoare în proiectarea curriculumului: abordarea sistemică (în termeni de educaţie permanentă şi de interdisciplinaritate); abordarea psihologică (în termeni de competenţe); abordarea managerială (în termeni de formare continuă a profesorilor).
- La nivel de proces de învăţământ, noile educaţii sunt resurse pentru reconstrucţia programelor şcolare care pot fi valorificate prin 4 tipuri de demersuri: a) infuzional, realizabil de fiecare profesor prin exemplificări, aplicaţii, studii de caz, propuse în cadrul activităţilor didactice curente, posibil la toate disciplinele; b) modular, realizabil prin construirea unor module de studiu şi integrarea lor în structura unor discipline; c) disciplinar, realizabil prin includerea în planul de învăţământ a unor noi discipline de învăţământ (ecologie, cultură civică etc.); d) interdisciplinar şi transdisciplinar, realizabil prin sinteze, activităţi organizate nonformal etc. [*ibidem*, p. 53].

Procesele de dezvoltare curriculară ciclică, continuate în 2018 prin dezvoltarea Curriculumului national: învățământul primar, a Curriculumului pentru educație timpurie (2019), Curriculumului de bază: competențe pentru educația și învățământul extrașcolar (2020) reperează pe conceptul de competență, exprimat prin competențe-cheie în educația formală și competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții în educațiea nonformală [6,7,8] și caută o modalitate judicioasă de aplicare a noilor educații fără a crește sarcina de învățare a elevilor.

Noile educații și învățarea permanentă, pe parcursul vieții constituie provocări și rațiuni de modernizare curriculară. Noile educații provoacă, impulsionează nevoia de învățare pe tot parcursul vieții și constituie obiective-conţinuturi ale învățării pe parcursul vieții.

Precum este menționat în Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții „Ținta 4.7 din Obiectivele de dezvoltare durabilă subliniază necesitatea de a „asigura faptul că toți cei care urmează cursurile unei instituții de învățământ dobândesc cunoștințele și aptitudinile necesare pentru a promova dezvoltarea durabilă, inclusiv, printre altele, prin educația pentru dezvoltare durabilă și stiluri de viață durabile, drepturile omului, egalitatea între femei și bărbați, o cultură a păcii și a non-violenței, cetățenia globală și aprecierea față de diversitatea culturală și față de contribuția culturii la dezvoltarea durabilă”. Programul global de acțiune privind educația pentru dezvoltare durabilă al UNESCO afirmă că educația pentru dezvoltare durabilă este un element integrant al

unei educații de calitate și un factor favorizant principal pentru toate celelalte obiective de dezvoltare durabilă. Acest obiectiv se reflectă în revizuirea cadrului de referință [12].

Argumentul politic în favoarea noilor educații este unul consistent, dar cercetătorii argumentează și poziții reticente privind locul noilor educații în cadrul științelor educației (Bîrzea, Cristea).

Cezar Bîrzea consideră că, în practica socială apar „numeroase ştiinţe şi mini-ştiinţe ale educaţiei... fără educaţie.” Ele analizează o anumită problematică socială (economică, civică, interculturală, ecologică etc.) şi psihologică (învăţarea etc.) din perspectiva altor ştiinţe decât pedagogia. Unele dintre ele au ca obiect de studiu chiar o anumită tematică a noilor educaţii (educaţia ecologică, educaţia interculturală, educaţia civică), afirmată la nivel disciplinar, promovată şi în cadrul unor forme avansate de învăţământ superior (masterat). [1, *apud* 5].

Sorin Cristea susține că, se impune o clarificare a raporturilor dintre noile educaţii şi pedagogia postmodernă, la nivel general şi particular, din perspectiva deconstrucţiei sau a reconstrucţiei educaţiei, instruirii, proiectării educaţiei şi instruirii [5, p. 3-12].

Perspectiva propusă operează cu noțiunile specifice conceptului de învăţare transformativă, (Mezirow, 1978) care are în vedere învățarea - transformare a cadrelor de referinţă problematice. În abordările acestui concept, fenomenul învățării prezintă: un proces complex de însușire a experienței sociale în forme generalizate; proces individual de construcție și deconstrucție, destructurare și restructurare, integrare și reintegrare de structuri cognitive și operaționale (DECORE).

Problema rezidă în calitatea argumentării transformării prin schimbare, modernizare, dezvoltare, optimizare, îmbinare, combinare, a ponderii și ritmului acestor procese, pliate pe dinamica socială, economică, politică, stiințifică etc, a rigurozității polemicii științifice cu privire la ştiinţele pedagogice fundamentale și teoriile postmoderne asupra educației.

Deconstrucția ne avertizează asupra tendinței pedagogiei postmoderne de atomizare a științelor pedagogice, detașare a anumitor probleme ale educaţiei, instruirii, proiectării educaţiei/instruirii în anumite contexte sociale, iar reconstrucția propusă de pedagogia postmodernă, are în vedere optimizarea raporturilor existente în domeniul educaţiei între diversificare şi unificare, fiind o operație structural mai constructivă.

Din perspectiva deconstrucției, propusă de pedagogia postmodernă, noile educaţii pot fi regăsite aleatoriu în tematica oricărei ştiinţe a educaţiei. Mai mult ca atât, ele pot fi forţate să constituie obiectul de studiu al unor noi ştiinţe ale educaţiei. Ambele situaţii

sunt propagate ca exemplu de înnoire a domeniului pedagogiei, de sincronizare cu problematica societăţii postmoderne, de deschidere nelimitată spre provocările sociale generate de evoluţia contradictorie a economiei, politicii şi culturii; a comunităţii mondiale, naţionale, locale; a familiei; a tehnologiilor de ultimă generaţie; a religiei etc..

La nivel particular, atât perspectiva deconstrucţiei, cât și perspectiva reconstrucției generează tendinţa de abordare a noilor educaţii ca o problemă în sine, autonomă,.. răspunsuri la provocările multiple ale societăţii postmoderne.

Cea mai flagrantă situaţie generată de deconstrucţie este cea a înţelegerii noilor educaţii ca anexe ale conţinuturilor generale ale educaţiei. În lipsa clarificărilor conceptuale, această situaţie poate degenera până la considerarea oricărei „noi educaţii" ca reprezentând un conţinut general ale educaţiei, determinat de cerinţe şi valori general-umane. La nivel general, perspectiva reconstrucţiei, deasemenea ridică cadrul problematic al relației și raportului între dimensiunile nucleu și cea flexibilă a curriculumului [*apud* 4].

Valorificarea noilor educaţii în procesul educației și formării pe parcursul vieții implică raportarea la conţinuturile generale ale educaţiei, domeniile educației sau domeniile vocaționale și sociale ale educației nonformale.

În consecinţă, noile educaţii pot fi realizate în funcţie de specificul fiecărei vârste, trepte sau discipline şcolare, dar şi în funcție de particularităţile comunităţii locale, teritoriale sau naţionale, armonizarea celor trei forme ale educații.

Portivit documentului „Cadrul de referinţă al curriculumului national", dezvoltarea Curriculumului Naţional nu poate fi eficientă fără a ţine cont de provocările lumii contemporane: globalizarea, internaţionalizarea, digitalizarea, tehnologizarea, criza valorilor etc. și de asigurarea coerenței și continuității între educația formală și educația nonformală (extrașcolară) [9, 2].

Competenţele-cheie/transversale constituie în continuare o categorie curriculară esențială, dar se ține cont de Recomadările Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Potrivit documentului, în 2006, Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene au adoptat Recomandarea privind competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. În recomandarea menționată, statele membre au fost invitate „să_dezvolte furnizarea de competențe-cheie pentru toți ca parte a strategiilor lor de învățare pe tot parcursul vieții, inclusiv strategiile lor de realizare a alfabetizării universale" și să utilizeze „Competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții – Un cadru european de referință". De la adoptarea sa, recomandarea a reprezentat un document

de referință esențial pentru dezvoltarea educației, formării și învățării bazate pe competențe.

În Recomandarea privind competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții a Consiliului UE din 2018 este specificat că, cerințele în materie de competențe s-au schimbat, tot mai multe locuri de muncă fac obiectul automatizării, tehnologiile joacă un rol tot mai important în toate domeniile de activitate, iar competențele antreprenoriale, sociale și civice devin din ce în ce mai relevante în vederea asigurării rezilienței și capacității de adaptare la schimbări [12, p.1].

Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova și Curriculum de bază: competențe pentru educația și învățământul extrașcolar consolidează ideea unui curriculum național extins spre educația nonformală, învățarea pe parcursul vieții și noile educații – ca provocari globale și noi ale lumii contemporane. „Definite la un nivel înalt de abstractizare și generalizare, competențele-cheie/ transversale consemnează așteptările societății, vizând atât parcursul școlar al copiilor/ elevilor în ansamblul său, cât și performanțele cele mai generale care ar trebui atinse de ei la finele școlarizării (a unor trepte de școlarizare), inclusiv prin educația extrașcolară (nonformală). Competențele-cheie/ transversale constituie expresia opțiunilor politicilor educaționale, precum și a tipului de personalitate care se propune a fi format.”[2, p. 9]

În concluzie menționăm că, noile educații sunt tratate cu echivoc în calitate de conținuturi curriculare, totodată, principiul învățării pe parcursul vieții, consolidat prin ajustarea recentă a competențelor-cheie și privirea de ansamblu asupra formelor educației, depăsesc cadrul laturilor clasice ale educației și creează premise pentru conceptualizarea unui cadru curricular de armonizare a raporturilor dintre laturile/dimensiunile educatiei și noile educaţii în pedagogia postmodernă.

Bibliografie

1. Bîrzea C. Arta şi ştiinţa educaţiei. B.: EDP, RA. 1995.
2. Bragarenco N., Burduh A., Cosumov M. [et al.]; coord.: Natalia Grîu, Valentin Crudu, Vladimir Guțu. Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova. MECC. Chișinău: S.n., 2020. 99 p.
3. Codul Educației al Repubicii Mildova. Art. 5. http://lex.justice.md/index.php?action
4. Cristea S. Noile educaţii în pedagogia postmodernă. Didactica Pro..., Nr.4(56), 2009, p. 53-56.

5. Cristea S. Postmodernitatea în educaţie, În: Studii de pedagogie general. B.: EDP RA. 2008. p. 3-12.
6. Curriculumului de bază: competențe pentru educația și învățământul extraşcolar. Chişinău, 2020.
7. Curriculumului național pentru învățământul primar. Chișinău, 2018.
8. Curriculumului pentru educație timpurie. Chișinău, 2019.
9. Guţu Vl., Bucun N., Ghicov A. [et al.]; coord.: Pogolşa Lilia, Crudu Valentin. Cadrul de referinţă al curriculumului national. MECC. Chişinău: Lyceum, 2017. 104 p.
10. Pâslaru Vl.Noile educaţii ca stare a conştiinţei pedagogice. În: Revistă de teorie şi practică educaţională. Centrul educaţional PRO DIDACTICA, 2009, nr. 4 (56), p 3-9.
11. Popescu M. S. Paradigma postmodernistă sau modelul educational. În: Analele Universităţii "Constantin Brâncuşi". Seria Ştiinţe ale Educaţiei, Nr. 1/2010, Târgu Jiu.
12. Recomandarea Consiliului UE din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Text cu relevanță pentru SEE) (2018/C 189/01), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELE

CZU: 372.8811.135.1:37.046.12

ETAPELE VALORIFICĂRII TEXTULUI LITERAR ÎN CLASELE PRIMARE

Ludmila SAMANATI, dr., învățătoare
IPLT „Onisifor Ghibu”, mun. Chișinău

Şcoala, realizând una din sarcinile principale, care-i stau în faţă – educarea omului nou, multilateral dezvoltat trebuie să pregătească, în primul rând, un cititor cult, capabil să cugete, să analizeze şi să ştie a aprecia la justa valoare cele citite. Aceasta necesită formarea unui ales gust artistic, unor cunoştinţe teoretice şi deprinderi practice necesare.

Modalitatea în care este tratat textul literar la clasă constituie punctul de plecare în procesul de educare a lecturii. Dacă elevii simt, înţeleg, recepţionează în mod corect textul literar, ei se vor orienta spre o lectură de toate genurile, pe care o vor asimila corect, cu toate consecinţele ce decurg din acestea: completarea informaţiei, perfecţionarea exprimării, dezvoltarea capacităţii intelectuale, educarea simţului, emoţiei şi sentimentelor estetice.

Manualele de limba și literatura română pentru clasele a II-a – a IV-a conţin texte de o mare varietate şi cu un grad ridicat de dificultate, învăţătorul urmând să recurgă la diferite mijloace pentru a-i ajuta pe elevi în înţelegerea şi apoi interpretarea acestror texte. Demersul didactic de receptare a textului literar parcurge, în general, trei etape:

1. prelectura - provoacă interesul elevilor pentru noul text. Se actualizează informaţii sumare despre autor şi opera sa, textul este încadrat în volum, fragmentul în opera integrală, se stabilesc legături cu experienţa de viaţă a elevilor. Aceasta este formula clasică de deschidere a studiului operei literare care poate alterna, însă, cu alte modalităţi: anticipări ale conţinutului textului pornind de la titlu, subtitlu, numele capitolelor, de la ilustraţii sau alte aspecte care ţin de paratext, ori “deschiderea prin câmpuri lexicale” în cazul unor specii precum: basmul, pastelul, legenda, schiţa etc., câmpuri lexicale ce vor fi extinse, prin lectură, de elevi [1].
2. înţelegerea și interptetarea textului prin lectură aprofundată – se realizează prin contactul direct cu textul literar, prin lectură, şi cuprinde toate activităţile care conduc la descifrarea acestuia, premisă a interpretărilor ulterioare, prin descoperirea unor semnificaţii.
3. reflecția, ca etapă finală a studierii textului literar, înseamnă „a ieși din lumea textului și a obiectiva experiența de învățare”: Care sunt noile achiziții făcute

de elevi? La ce folosesc? Cum pot fi corelate cu alte tipuri de texte/cu alte tipuri de comunicare/cu alte arte? (elevii pot dramatiza un fragment de text sau îl pot transpune în bandă desenată.

Conceptul promovat de C. Șchiopu răspunde cu noi și utile realizări practice în vederea sporirii calității receptării literar-artistice a elevilor prin valorificarea judicioasă, în conformitate cu teoria educației literar-artistice, a metodologiei de predare-învățare-evaluare, specifice învățării literaturii [2].

Valorificarea operei literare pe parcursul câtorva etape distincte reprezintă o condiţie de bază în procesul de predare. Pentru a realiza procesul de interpretare/ receptare a operei literare se impune respectarea unor condiţii/subetape de lucru şi anume:

Introducerea temei textului în tema generala care s-a studiat se face printr-o activitate de pregătire în vederea introducerii elevilor în atmosfera generală a temei abordate în acea perioadă, în atmosfera generală a textului, în problematica lui, făcându-se apel la discuţiile despre tema generală din orele anterioare. Această pregătire urmăreşte şi trezirea interesului elevilor pentru textul respectiv, crearea unui fond afectiv şi adecvat, pe baza căruia se va desfăşura ora de limbă română.

Pregatirea pentru citire se poate realiza printr-o conversaţie, printr-o povestire a învăţătoarei, prin intuirea unor tablouri, a unor ilustraţii, prin prezentarea unui film sau cu ajutorul altor mijloace audio-vizuale.

Lectura cognitivă marchează primul contact al elevilor cu textul, motiv pentru care va fi realizată de profesor. Prin această lectură va fi creată o atmosferă favorabilă activităţilor din cadrul lecţiei şi vor fi actualizate impresiile elevilor.

Întrebări privitoare la conţinutul textului – o scurtă etapă de conversaţie pentru a verifica felul în care elevii sunt orientaţi în problemele mari ale textului: numele autorului, titlul textului, acţiunea în linii mari, numele personajului principal. Învăţătoarea adresează câteva întrebări care nu vizează, însă, probleme de adâncime şi de amănunt ale textului citit. Odată identificate, titlul şi autorul se scriu pe tablă, respectiv pe caiete. De asemenea, pot fi scrise şi răspunsurile la două – trei intrebări.

Explicarea cuvintelor necunoscute și a expresiilor pentru elevi se face atunci când consideră învățătorul că această activitate este oportună, în funcţie de natura şi proporţiile textului. Înainte, în timpul ori după lectura cognitivă se vor explica cuvintele necunoscute dintr-un text epic ori dramatic. Nu se recomandă explicarea cuvintelor noi în timpul lecturii /recitării unei creaţii lirice. Procedeele de explicare a cuvintelor sunt cele tradiţionale: lucrul cu dicţionarul, găsirea unor sinonime/ antonime ale cuvintelor noi, alegerea dintr-un şir de variante a sensului adecvat. Apoi

pentru a ne asigura că elevii au însușit cele explicate, solicităm alcătuirea propoziţiilor cu ele, iar câteva se vor scrie pe tablă, respectiv caiete.

Recitirea textului în lanţ şi selectivă

Acum, elevii sunt familiarizaţi cu textul, deci, îşi pot îndrepta atenţia mai mult pe actul citirii. Ca să nu devină monotonă, ca să cuprindem cât mai mulţi copii în această activitate, se va apela la diferite modele de citire: în lanţ, selectivă, simultană, pe roluri.

Întrebări în ordinea desfăşurării acţiunii

În această etapă se va reda pe scurt conţinutul textului. Întrebările care au fost puse la început vor fi întregite de alte întrebări în ordinea logică a petrecerii faptelor.

Întâi se va face frontal, cu toată clasa, apoi un elev este solicitat să răspundă la aceste întrebări.

Întrebările trebuie să fie simple, concrete, să nu conţină cuvinte şi expresii pe care ei nu le cunosc.

Alcătuirea planului de text se întocmeşte prin eforturile comune ale elevilor şi învățătorului. Procedura de alcătuire a planului este simplă: textul se împarte în unităţi de conţinut, iar după lectura fiecărui fragment profesorul le adresează elevilor câteva întrebări care facilitează formularea ideii principale. Utilizând lectura ghidată a operei ca tehnică de lucru, profesorul poate realiza simultan lectura cognitivă şi alcătuirea planului de idei, ca etape de lucru. Procedura ar fi următoarea:

- se citeşte primul fragment al textului, apoi se adresează elevilor câteva întrebări în legătură cu impresiile produse de lectura textului şi despre reperele tematice („Ce impresii v-a produs lectura acestui fragment?”, „Ce enunţ exprimă exact ideea principală a fragmentului?”, „Ce credeţi că se va întâmpla în fragmentul următor?”);
- la încheierea discuţiei şi după notarea în caiete a ideilor formulate, se anunţă lectura pasajului următor. Profesorul reia discuţia prin câteva întrebări specifice, îndemnându-i pe elevi şi de data aceasta să identifice ideile principale, să le noteze şi să facă presupuneri despre ce se va întâmpla ulterior;
- procedura se va repeta până ce se vor citi toate fragmentele. Seria de întrebări poate fi de fiecare dată alta, însă, având în vedere faptul că un obiectiv al lecturii este alcătuirea planului, nu vor lipsi întrebările care să-i ajute pe elevi să formuleze ideile principale ale fragmentelor;
- după lectura textului în întregime, se va relua discuţia privind detaliile relevante şi planul de text.

În procesul de predare a operei literare un loc important îl ocupă *reproducerea,* care presupune redarea oral a fabulei operei literare. Cercetările în domeniu propun

următoarele tipuri de expunere/reproducere: cu redarea aproape de text, concise sau rezumative, selective, creatoare, pe bază de citate şi prin memorare.

Menţionăm că, pentru a reproduce un text literar e nevoie de o bună pregătire anterioară a elevilor. De asemenea, nu vor fi neglijate întrebările profesorului puse cu scopul de a evidenţia mijloacele de limbă: lexicale (sinonime, antonime), gramaticale (structura şi forma cuvintelor, construcţiile sintactice etc.), fonetice (intonaţia, accentul, pauzele, ritmul). Totodată vor fi aplicate strategiile pentru dezvoltarea atenţiei, spiritului de observaţie, a gândirii şi modului de exprimare al elevilor.

Analiza literară elementară este îndreptată spre identificarea personajelor, aprecierea faptele acestora, gruparea și motivarea aprecierilor date personajelor (principale, secundare, pozitive, negative), caracterizarea personajelor din text şi exprimarea atitudinii faţă de aceste personajele.

Lectura expresivă este o etapă de valorificare a operei literare, superioară lecturii cognitive, reproducerii textului, motiv pentru care poate fi realizată doar după descifrarea semnificaţiilor operei. (În cazul în care lecturii expresive i se atribuie statutul de tehnică de lucru, ea va fi aplicată în procesul de analiză a textului.) Însuşirea unei lecturi expresive a operei literare necesită o muncă migăloasă, aceasta presupunând realizarea mai multor sarcini privind precizarea următoarelor aspecte:

- a intonaţiei: interogativă (*Ce te legeni, codrule, / Fără ploaie, fără vânt?*), exclamativă (*Ah! Iată primăvara cu sânu-i de verdeaţă!*), enunţiativă (*Ia, eu fac ce fac demult/ Vara doina o ascult*), imperativă (*Mă rog te tine, ploaie/ .../ Stropeşte gura mamei/ Şi-o apără de sete*);
- a melodiei versului/frazei: ascendentă, descendentă, rectilinie, săltăreaţă, monotonă etc.;
- a tonului fundamental: narativ (în cazul poveştii, a basmului), meditativ-filozofic (caracteristic meditaţiilor), solemn-patetic (când e vorba de odă sau imn) şi conversaţional (aplicat la lectura secvenţelor dialogate prezente într-o operă artistică);
- a accentelor logice (unităţi lexicale ce au în vers /enunţ o încărcătură afectivă şi de sens deosebită),
- a pauzelor de durată: de scurtă durată (marcate de virgule sau de cezura din interiorul versului), duble (scoase în evidenţă de semnele exclamării, interogării ori de punctul de la sfârşitul enunţului), triple (necesare a fi respectate la sfârşitul textului ori în cazul punctelor de suspensie);
- a pauzelor psihologice: de reflecţie, de tensiune, de reamintire etc.

Dacă precizarea tonului, a intonaţiei, a pauzelor de durată se constituie ca un exerciţiu accesibil elevilor, determinarea accentelor logice provoacă anumite dificultăţi, dat fiind faptul că opera literară este receptată/trăită în mod diferit de cititor. Cum au fost obişnuiţi elevii să stabilească accentele logice într-un fragment /operă /literar(ă), atunci când aceasta este recitată, expusă ori citită de dânşii? Unele cercetări în domeniu [2] propun câteva reguli ale accentului logic: cea a *noţiunii*, (ex.: „A fost odată o **babă** şi un **moşneag, baba** avea **o fată** şi **moşneagul - o fată”**), a *comparaţiei*, când se accentuează termenul cu care se compară („Limba noastră-i **o comoară**), a *opoziţiei*, conform căreia se evidenţiază cuvintele aflate în antiteză („Fata moşneagului era **frumoasă, harnică** şi **răbdătoare**, iar fata babei – **slută** şi **rea**”), *a enumeraţiei*, în care se evidenţiază toţi termenii ei, dar în special ultimul („Iepuraşul albastru mânca **rouă, vânt, flori** şi **soare”**), a *inversiei* („**S-a întors** toamna, răsfoind cu iuţeală filele ceaslovului naturii”). Familiarizându-se cu aceste reguli, prin diferite întrebări de reper ale învăţătorului (ex.*: Cum era fata moşneagului? Dar a babei? Cu ce este comparată limba noastră?* etc), elevii pot mai uşor să găsească cuvintele, pe care trebuie să le accentueze. Desigur, exersarea joacă un rol primordial în această ordine de idei. De cele mai multe ori exersarea ia forma unui joc didactic: „Cine rosteşte mai bine/corect/ mai tare/ mai pronunţat?”.

Lectura expresivă încheie procesul de valorificare a operei literare şi precedă *etapa de încheiere*, în cadrul căreia se formulează concluzii.

În concluzie subliniem că, respectând etapele de valorificare a textului literar menţionate pe parcurs, profesorul le va oferi elevilor posibilitatea de a recepta adecvat opera artistică, de a înţelege specificul ei ca artă. Opera citită va lasă urme în memoria cititorului, schimbând ceva în personalitatea lui. Influenţa, produsă de o operă literară sau alta, întotdeauna este rezultatul acţiunii reciproce a operei date şi a cititorului dat.

Bibliografie

1. Pamfil A. Studii de didactica literaturii române. Cluj Napoca, 2006. 144 p.
2. Şchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chişinău: Combinatul poligrafic, 2009. 332 p.

CZU:37.015.3+159.922.7

FENOMENUL BULLYING-ULUI ÎN REPUBLICA MOLDOVA

Iustina SOROCEAN, masterandă, ciclul II, UST
Nicolae SILISTRARU, doctor habilitat, profesor universitar,
Catedra Pedagogie şi Psihologie generală

Școala joacă un rol important în formarea personalității elevului, ea fiind cheia pentru dezvoltarea cognitivă, sănătatea mintală și emoțională a acestuia. Este primordial în cadrul instituției de învățământ, elevii să se simtă protejați, îndrumați și susținuți în activitățile de dezvoltare personală. Una dintre sarcinile cadrelor didactice este să învețe copiii să gestioneze sentimentele, experiențele negative și să facă față agresiunii și bullying-ului.

Caracteristicile bullying-ului se manifestă prin acțiuni intenționate, repetate și un dezechilibru de forțe, generând o formă de abuz emoțional și fizic [1].

Agresivitatea de tip bullying afectează atât starea de bine a elevilor, cât și performanțele lor școlare [5]. Consecințele negative asupra dezvoltării psiho-afective și cognitive afectează și procesul de învățare a elevilor [6].

În cartea sa ,,Bullying at school", D.Olweus explică că un elev este hărțuit ,,atunci când este expus în mod repetat și în timp la acțiuni negative din partea unuia sau mai multor elevi" [7]. D.Olweus consideră că acțiunea negativă ,,vizează modul intenționat prin care o persoană cauzează sau încearcă să provoace suferință, rănire, neplăceri altei persoane și se poate manifesta prin contact fizic, cuvinte, strâmbături, gesturi obscene precum și excluderea intenționată dintr-un grup [8]".

Bullying - un comportament intenționat ostil, repetat de-a lungul timpului, care implică un dezechilibru de putere [3]. Bullying-ul implică: „O dorință de a răni + acțiune dureroasă + dezechilibru de putere + (tipic) repetiție + utilizarea nedreaptă a puterii + plăcere evidentă din partea agresorului + sentiment de opresiune din partea victimei" [9].

Bullying: Această formă de agresiune este diferită de jocul dur și de lupta reală prin faptul că puștii implicați nu sunt, de obicei, prieteni și există un dezechilibru de putere. Există intenția de a răni, iar dispoziția agresorului diferă de cea a victimei. Când o fată își mobilizează toți prietenii pentru a asalta o colegă după lecții, pentru că are impresia că aceasta i-a furat iubitul, apoi continuă acțiunile de tip bullying, trimițând întregii clase poze rușinoase cu acea fată, incidentul a intrat pe tărâmul fenomenului bullying [3].

Formele de bază ale bullying-ului sunt [2]:

Bullying fizic: bătăi, îmbrânceli, deposedării de bunuri sau deteriorarea lor, umilire (de exemplu, prin impunerea persoanei să îndeplinească acțiuni umilitoare sau acte de violență în raport cu terțe persoane).

Bullying verbale: cuvinte jignitoare, porecliri sau luări sistematice în derâdere pentru unele caracteristici deosebite ale persoanei: aspect exterior, manieră de vorbire, îmbrăcare, mers, mimică, gesturi, inclusiv provocate de boală sau dizabilitate.

Bullying-ul relațional se manifestă prin acțiuni mai puțin vizibile – comportament manipulator: diseminarea informațiilor false, bârfelor, zvonurilor, excluderea persoanei din cercul de comunicare, din activități și jocuri comune, respingerea, ignorarea.

Bullying-ul cibernetic denotă utilizarea mediilor electronice pentru a răni o altă persoană. Acestea pot include mesaje de intimidare, insulte, hărțuire sexuală sau ridiculizare și ocară. În contrast cu bullying-ul tradițional, o trăsătură comună a acestora este anonimatul frecvent al agresorilor cibernetici.

Alte studii au pus în evidență o corelație înaltă între comportamentele de bullying și o funcționare psiho-socială negativă la nivelul copiilor, caracterizată prin: nivel scăzut al respectului de sine; nivel ridicat de depresie; anxietate; sentimente de singurătate; idei suicidale [4].

Problema hărțuirii și discriminării în rândul copiilor a existat dintotdeauna, dar nu s-a manifestat în forme atât de severe ca în prezent. Din experiența mai multor profesioniști, victimele și martorii agresiunii foarte rar se adresează după ajutor din teamă, neîncredere și rușine. Și acesta este principalul motiv din care agresiunea și discriminarea în rândul adolescenților rămân adesea nepedepsite.

Strategiile programului de combatere a bullying-ului ale lui D. Olweus cuprind: pregătirea personalului şcolar; dezvoltarea unor politici de disciplinare; informarea părinţilor; predarea valorilor prosociale conform unui curriculum [7].

Cel mai important şi eficient rol de prevenire a comportamentelor agresive îl are profesorul, astfel, mai multe beneficii în ceea ce privește eliminarea bullying-ului le-ar aduce schimbarea mentalității de la o vârstă cât mai fragedă. Acest lucru se realizează însă printr-un plan pe termen mai lung ce ia în calcul următoarele:

1. Metode non-formale de educare anti-bullying, cum ar fi jocurile de rol, prin care copiii să înțeleagă postura în care se expune fiecare parte a acțiunii de bullying și să conștientizeze consecințele grave pe care neglijarea le poate avea.
2. Abordarea subiectului, la nivel de profunzime, la orele de dirigenție din școli.

3. Organizarea de seminarii și dezbateri libere, întâlniri cu psihologi sau persoane care au fost parte a fenomenului bullying și care au reușit să depășească situația, ca exemplu de bună practică.
4. Anunțarea imediată, de către elevi, a unui adult (profesor, director, învățător, consilier școlar, părinte) ori de câte ori este constatat un act de bullying asupra unui coleg.
5. Întâlniri periodice între cadre didactice pentru dezvoltarea unor proceduri de intervenție în situații de bullying.
6. Întâlniri periodice între cadru didactic-părinți-elevi.
7. Stabilirea și impunerea unor reguli împotriva fenomenului bullying.
8. Activități/discuții despre bullying.
9. Identificarea potențialelor victime.
10. Identificarea potențialilor agresori.

Copiii sau persoanele care sunt agresori (în limba engleză *bullies*) sunt de fapt cei care vor să demonstreze, în forţă, din păcate, că au o bună stimă de sine, că deţin controlul şi sunt superiori celorlalţi. Familiile unde se foloseşte adesea pedeapsa corporală, constituie un mediu „prielnic" pentru dezvoltarea comportamentelor deviante de tip bullying, inadecvate adaptării la cerinţele sociale, incapabile de înţelegere a disciplinei pozitive şi respectării unor reguli pentru buna funcţionare [2].

Potrivit lui K.Rigby și P.K.Smith [9], elevii ignoră bullying-ul, deoarece: nu o văd ca fiind treaba lor; se tem de consecințele pentru ei înșiși dacă ar interveni; cred că responsabilitatea îi revine persoanei vizate pentru a opri agresiunea; cred că a face ceva ar fi doar inutil; cred că este distractiv să privească; admiră bătăușii; au sentimente generale de ostilitate.

Multe studii conchid că invidia şi resentimentele pot fi motive care produc bullying. Există dovezi care sugerează că un deficit de stimă de sine contribuie semnificativ la actele de tip bullying, ca şi stările de anxietate sau de vinovăţie [2]. Lipsa abilităţilor sociale, utilizarea forţei, dependenţa de comportamente agresive, mânia şi furia, statutul în grupul de apartenenţă, existenţa unor antecedente de acest tip în copilărie sunt factori de risc. Bullying-ul nu implică criminalitate sau violenţă fizică, ci funcţionează ca abuz psihologic sau verbal [6].

Potrivit studiului „Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova", realizat de UNICEF Moldova în 2019*, 86,8% din numărul total de elevi ai claselor 6-12 sunt afectați de bullying* [1]. Raportul a scos în evidență faptul că adolescenții implicați în situații de bullying ca agresori, victime sau martori, sunt mai predispuși spre absenteism, abandon școlar și au rezultate academice joase. Agresorii sau

victimele bullying-ului sunt mai predispuși să se confrunte cu simptome de depresie și anxietate, au un nivel redus de stimă de sine, se simt singuratici și, în unele cazuri, își pierd interesul pentru orice activități.

Conştientizând provocările existente, Terre des hommes Moldova - organizaţie elvețiană de ajutorare a copiilor din Republica Moldova - un participant indubitabil la îmbunătățirea sistemului de protecţie a copilului din ţară, implementează în perioada august 2020- aprilie 2021, cu suportul UNICEF Moldova, proiectul *Eforturi comune pentru a combate bullying-ul în Moldova*, care își propune *să contribuie la prevenirea și combaterea bullying-ului în școlile din Republica Moldova* [10].

Proiectul se bazează pe recomandările Studiului *„Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova”*, realizat de UNICEF în 2019 și pe *Foaia de parcurs pentru accelerarea stopării violenței împotriva copiilor în Republica Moldova 2019-2025* [10].

Prezentăm unele particularități de manifestare a bullying-ului, la etapa actuală, în opinia specialiștilor (interviu individual aprofundat) [3]:

„Bullying-ul a fost și în copilăria mea. Dar noi cumva treceam peste el mai ușor, deoarece mai mult comunicam direct. Acum, din cauza tehnologiilor informaționale, a calculatorului, a telefonului, copii nu mai vorbesc direct, doar virtual. Astfel, am la consultație copii care sunt stingheriți, copii care au fobii foarte accentuate” (IIA_E_1).

„M-a impresionat că unii copii au un vocabular care lasă de dorit, vulgar și se ocupă de șantaj, vreau să vă spun. Am rămas impresionată, fiind specialist, nu m-am așteptat. Când eram de vârsta lor, noi nu eram atât de duri. Într-adevăr eram mai buni, puteam să ne controlăm…” (IIA_E_3).

„Sunt copii cu anumite particularități și ei devin incomozi pentru profesori. De fapt, acestea sunt victime ale bullying-ului, iar cei mai agreați de profesori devin agresori. E clar că se începe de la ceva simplu: porecle, jigniri, ghiontiri pe coridoare sau chiar prin clase” (IIA_E_4).

„De când au început să închidă școlile prin sate, copiii sunt nevoiți să meargă la liceele din oraș. Astfel, s-au format grupuri, copiii din oraș nu prea relaționează cu cei de la sate” (IIA_E_3).

Punctele forte ale sistemului de servicii pentru prevenirea și combaterea violenței și a bullying-ului [3]:

„Avem cadru legal și normativ de intervenție. Acesta a facilitat mult activitatea pedagogilor, specialiștilor din școli, pentru că a făcut claritate în acțiunile pe care urmează să le realizăm și a făcut claritate în responsabilitățile pe care le avem…

Am beneficiat de multe instruiri sub aspectul prevenirii violenței, intervenției în cazul de abuz. Am fost instruiți și în vederea aplicării mecanismului intersectorial, în special, a procedurii noastre sectoriale în educație. Am fost instruiți și în domeniul desfăşurării activităților de prevenire a violenței printre/asupra copiilor. Am învățat nişte metode specifice, cum ar fi: Drumul spre casă, Aplicația Dragoş, Firul de nisip, care pot fi folosite în programele de prevenire a violenței…

Am fost instruiți și în domeniul desfăşurării activităților de educație parentală… Desigur că aceste instruiri și pregătiri trebuie să continue" (IIA_E_20). „CNPAC a dezvoltat Programul 12+, care prevede prevenirea bullying-ului" (IIA_E_25).

„Avem platforma 12+. Pe platforma online 12+ sunt multe adresări ale copiilor care comunică despre faptul că nu se prea înțeleg, că sunt umiliți și că suferă la școală. Copii menționează dificultăți în familie și dificultăți la școală. Mai multe probleme sunt în familie, dar vreo 35% au probleme la școală" (IIA_E_34).

Activitățile interactive ajută elevii [5]:

- să-și consolideze conștiința de sine, conștiința față de ceilalți din grup și să dezvolte empatia;
- să identifice tipurile de bullying, să distingă între rolurile și dinamica bullying-ului într-o situație;
- să identifice impactul potențial al bullying-ului;
- să stabilească reacții eficiente și sănătoase la bullying, cu atenție pe rolul important al spectatorilor observatori;
- să utilizeze deprinderi de cerere de ajutor, prevenire și intervenție pentru a gestiona bullying-ului;
- să reducă incidentele de absenteism și bullying;
- să sprijine și să lucreze în vederea creării unui climat nonviolent, favorabil incluziunii și pozitiv, la nivelul întregii școli.

Exercițiu: Cum să-i ajutăm pe copii să înțeleagă diferența dintre impolitețe, răutate și bullying? [3].

Așa cum adulții trebuie să înțeleagă și să recunoască diferențele dintre comportamentele nepoliticoase, răutăcioase și cele de tip bullying, și copiii au de câștigat atunci când pot distinge între ele. Vorbiți-le copiilor despre aceste comportamente, asigurându-vă că evidențiați caracteristicile fiecăruia dintre ele pe înțelesul lor. Dacă lucrați cu tineri într-un cadru școlar sau comunitar, împărțiți-i în grupuri mici (3-5 copii) și rugați-i să scie trei scenarii: care reprezintă impolitețea, răutatea și bullying-ul.

În *concluzie* putem afirma faptul că, ne dorim cu toții școli în care relațiile de colaborare, colegialitate și prietenie să persiste. În fond, vorbim despre locul în care copiii obțin deprinderi esențiale și dezvoltă relații definitorii pentru viitorul lor. Elevii au nevoie să trăiască într-un mediu în care se simt în siguranță și să învețe să rezolve situații dificile, într-un mod corect.

Bibliografie

1. Cheianu-Andrei D., Sîmboteanu D., Andrei I. Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova. UNICEF, Chișinău, 2019. 104 p.
2. Gini G., Albiero P., Benelli B., Altoe G.. Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. În: Journal of Adolescence. 2007. 25 p.
3. Whitson S., Moisescu S. Fenomenul bullying: 8 strategii pentru a-i pune capat. Tr. din engleză. București: Herald. 2017. 247 p.
4. Nansel T. R., Overpeck M., Pilla R.S., Ruan W.J., Simons-Morton B., Scheidt P. Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. În: Journal of the American Medical Association. 2001. 285 p.
5. Netzelmann T.A., Steffan E., Angelova M. Strategii pentru o clasă fără bullying. Manual pentru profesori și personalul școlar. Salvati copii. 2016, 54 p.
6. Olweus D. Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen, N-5015 Bergen. Norway, 2001. 304 p.
7. Olweus D. Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway. Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers. No. 23, 2004. 250 p.
8. Olweus D., Limber, S. Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program. Institute of Behavioral Science. University of Colorado. Boulder, 1999. 401 p.
9. Smith P.K., Pepler D., Rigby K. (Eds.) Bullying in schools: How successful can interventions be? Cambridge University Press, 2004. 204 p.
10. https://tdh-moldova.md/index.php?pag=page&id=641&l=ro

CZU: 372.878+371.26

EVALUAREA COMPETENȚELOR MUZICALE LA LECȚIA DE CANTO ÎN CLASELE CU PROFIL MUZICAL-CORAL

Angela TABARAN, profesor de canto și pian, magistru în Muzică
IPLT „Ion și Doina Aldea-Teodorovici", mun. Chișinău

Rezumat. Subiectul evaluării este tot mai des abordat astăzi în condițiile asigurării unei învățări școlare a elevului, raportate la produse școlare și finalități. Elevul este obiectul educaţiei şi autoeducaţiei, fiinţa care trebuie apropiată cât mai mult de idealul educaţiei. Profesorul are menirea la lecția de canto de a orienta elevul atât din punct de vedere al tehnicii vocale cât şi în ceea ce priveşte formarea gândirii muzicale și a sensibilităţii artistice. Astfel, prin comunicarea de față abordăm unele idei ale practicii muzicale cu elevii la lecţiile de canto în clasele cu profil muzical-coral.

Cuvinte cheie. canto, curriculum disciplinar, repertoriul vocal, interpretare muzicală.

Cântatul vocal şi instrumental are efect benefic pentru dezvoltarea armonioasă şi echilibrată a copiilor. Numeroase studii contemporane confirmă faptul că studiul unui instrument muzical în copilărie antrenează memoria auditivă și vizuală, stimulează coeficientul de inteligenţă, formează coerență în gândire. Totodată, cântul la pian, vioară, chitară sau la alte instrumente muzicale contribuie la dezvoltarea sentimentelor de multumire și încredere în sine, stimulând în același timp, acțiuni complexe de coordonare a mișcărilor, concentrare susținută și disciplină sporită. Ideea dezvoltării personalităţii unui individ prin muzică reprezintă crezul învăţământului artistic. Pregătirea de specialitate a elevilor de la profilul muzical-coral presupune valorificarea achiziţiilor învăţării dobândite prin educaţia de bază din planul-cadru de învățământ general, ca modalitate de întregire a formării intelectuale, estetice şi morale-spirituale ale elevilor.

Profesorul este persoana care conduce procesul instructiv – educativ în şcoală fiind dotat cu o vocaţie profesională – cultură psiho- pedagogică (copetență pedagogică), cu o pregătire deosebită în domeniul muzicii. La lecția de canto, ca activitate individuală, elevul este acompaniat de maestrul de concert, persoana a doua, după cadrul didactic, ce înlocuiește componența orchestrală, interpretează partitura vocală elevului.

Procesul instructiv – educativ, în cadrul studiului vocii, constă în efortul elevului pentru asimilarea unui sistem ***de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi de cânt vocal.***

Cunoştinţele sunt rezultatul reflectării realităţii obiective în conştiinţa oamenilor, prin modalităţile de cunoaştere senzorială şi raţională. Forme sub care se prezintă cunoştinţele sunt: noţiuni, idei, teorii, definiţii, principii, norme.

Faze de asimilare: Însuşirea de cunoştinţe noi; Corectarea cunoştinţelor anterioare eronate sau incomplete; Reliefarea esenţialului.

Exemple din domeniul studiului metodelor:

- ✓ Metode: explicarea, demonstrarea conversia, corectarea, studiul.
- ✓ Priceperile: capacitatea de a aplica în practică, în condiţii variate, în mod conştient, cunoştinţele însuşite.

Priceperile sunt determinate de: claritatea cunoştinţelor, flexibilitatea gândirii, de aptitudini.

Deprinderile – componente automatizate ale acţiunii care se formează prin exerciţii şi permit efectuarea acţiunii cu un randament maxim, cu efort cât mai scăzut.

Formarea deprinderilor – condiţii: claritatea modelului – reprezentarea auditivă; analiza conştientă a greşelilor – eliminarea lor; cunoaşterea scopului; intervale optime de repetare – dozarea justă a exerciţiului; tonus/voce ridicat – cunoaşterea afectiv – intelectuală; descoperirea esenţei, a conţinutului emoţional expresiv.

Perfecţionarea deprinderilor: auzul muzical exterior; auzul muzical interior; metroritmica – tempoul, ritmul; memorie muzicală-gândire muzicală.

Evaluarea şi Notarea elevului la lecția de canto, ca acţiune de concretizare a aprecierii prin notă .Nota este simbolul convenţional menit să concretizeze aprecierea elevului asupra cunoştinţelor, deprinderilor şi conduitei. Nota cuprinde global: aprecierea execuţiei tehnice, aprecierea înţelegerii conţinutului muzical a creaţiei, aprecierea aportului personal ca şi realizarea programei, seriozitatea şi înzestrarea naturală şi evoluţia ei, cât şi evoluţia în timp mai mult.

Execuţia muzicală – înţelegerea şi interpretarea partiturii (piesei muzicale, creaţiei) a elementelor de limbaj muzical.

Interpretarea – unitate de conţinut şi formă, realizată prin prisma personalităţii interpretului, cu mijloace artistice. Interpretarea mai presupune – redarea, recrearea unei lucrări muzicale, utilizând textul muzical drept călăuză prin lumea de idei şi simţuri a compozitorului, conform înţelegerii, concepţiei şi simţului estetic al interpretului.

Interpretarea în public – reprezintă un act de creaţie, solemn, de sărbătoare. Pentru ca o interpretare să fie reuşită interpretul trebuie să beneficieze de o perfectă colaborare cu acompaniamentul, să fie bine pregătit, să-şi aleagă repertoriul adecvat, să se mobilizeze.

Tactul este efectul inhibator, cu concentrarea atenţiei asupra propriilor senzaţii. Tactul modifică respiraţia, accelerează bătăile inimii, duce la dereglarea secreţiei salive (uscăciune), scade acuitatea auditivă, creează ameţeli, confuzii, descurajare, neputinţă.

Cauze – fizice: boli – oboseală, condiţii de viaţă, psihice: conflicte, complexe, lipsă de încredere. Mijloace de combatere – medicale: atacarea cauzelor fizice, metode educative – autosugestia.

Etapele realizării actului interpretării:

Contactul general cu lucrarea:

- ✓ cunoaşterea textului muzical – literar
- ✓ audiţia pe bandă sau video
- ✓ descifrarea lucrării cu toate elementele ei muzicale

Munca de însuşire tehnico – artistică a lucrării

- ✓ însuşirea textului muzical – literar
- ✓ punerea în voce – pe fragmente
- ✓ sublinierea expresiv – vocală şi mimică a sensurilor

Pătrunderea în esenţa lucrării – finisarea

- ✓ descoperirea conţinutului emoţional expresiv
- ✓ participarea emoţională a interpretului
- ✓ corectarea aspectelor tehnico – vocale

Audiţia şi vizionarea unor interpretări de valoare şi a propriei înregistrări

- ✓ analiza acestora comparativ

Interpretarea în public care presupune:

- ✓ autoanaliza
- ✓ critica
- ✓ corectarea

Interpretul este un traducător, tălmăcitor de artă. El este intermediarul de mare calitate între compozitorul creator de muzică şi publicul căruia îi este destinată. Interpretul are menirea de a tălmăci opera de artă – interpretarea ei fiind recrearea operei, pentru a fi redată din nou publicului.

IPLT „Ion și Doina Aldea-Teodorovici„ profilul muzical-coral

Plan individual la disciplina *Canto*, Anul de studii 2019-2020

Elev	Clasa	Profesorul	Maestru de concert
.....X	VII	Angela Tabaran	Mustea Maria

Competențe	Unități de competențe / Descriptori de competență	Realizare		
		FB	B	S
1.Competența de utilizare a tehnicii	1.1.1 Cunoaște regulile despre poziția corectă în timpul cîntului.			

specifice pentru formarea deprinderilor vocale.	1.1.2 Cunoaște normele de igienă și de întreținere a condiției fizice.			
	1.2.1 Utilizează poziția corectă a corpului în timpul cîntului.			
	1.2.2 Păstrează condiția fizică bună a aparatului vocal și a corpului.			
	1.2.3 Utilizează și dozează corect respirația.			
	1.2.6 Emite uniform vocalele.			
	1.2.7 Plasează corect sunetul în cutia de rezonanță.			
	1.2.8 Reproduce corect intonațional înălțimea sunetelor.			
	1.2.9 Utilizează diferite tehnici de hașurare a sunetului.			
	1.2.10 Demonstrează cultură vocală prin utilizarea calităților vocale cultivate			
	1.2.11 Posedă ambitusul vocal individual în corespundere cu particul de vîrstă			
	1.2.12 Execută exerciții vocale pentru extinderea diapazonului vocii.			
	1.2.13 Articulează clar și explicit cuvintele creației interpretate.			
2. Competența de operare cu elemente de limbaj muzical în abordarea creaţiilor vocale.	2.1.1 Cunoaște elemente de limbaj muzical și literar.			
	2.2.1 Analizează creația după un plan structurat.			
	2.2.2 Citește elementele de limbaj specifice partiturii.			
	2.2.4 Cîntă melodia cu text, determinînd mesajul literar al lucrării.			
	2.2.7 Identifică și utilizează elementele de expresivitate.			
3. Competența de interpretare în contextul situaţiilor specifice	3.1.1 Cunoaște repertoriul selectat din muzica clasică universală și națională.			
	3.2.4 Redă sentimente prin mijloacele tehnice și sonore ale vocii.			
	3.2.6 Exteriorizează emoțiile în procesul de interpretare.			
	3.2.7 Cântă în stilul și maniera școlii clasice de canto academic.			
	3.3.1 Exprimă emoții și stări sufletești în concordanță cu tipul creației.			
4.Competența de angajare în activități socio-culturale.	4.1.1 Cunoaște normele care asigură o prezență scenică de performanță.			
	4.2.2 Demonstrează un comportament disciplinat și o bună organizare.			
	4.2.3 Demonstrează abilități de comunicare scenică.			
	4.2.4 Interacționează cu maestrul de concert în scopul obținerii performanței.			

Administrarea disciplinei:

Numele elevului	**Clasa**	**Ore proiectate**				
		Ore/săptămână	**Data**	**Sem.I**	**Sem.II**	**Anual**
...X	VII	1	...	16	18	34

Cerințe de program / an	**Perioada**	**Forma evaluării**	**Program de examinare**

1-2vocalize 2-4 creații de diferit caracter din repertoriul național sau universal 1- creații în ansamblu	Semestrul I Decembrie	Concert de vocalize	1 vocaliză
	Semestrul II Mai	Concert	1 creație solo din repertoriul universal sau național sau 1 creație în ansamblu

Program

Program	**Repertoriu**		**Observații cu privire la realizare**
	Compozitor	**Denumirea creației**	
Vocalize	F.Abt	Vocaliza nr.8	
Creații din repertoriul universal	W.A.Mozart	,,Aria Barbarinei,,fr.din op.,,Nunta lui Figaro,,	
Creații din repertoriul național	Muzică de Emil Gavriș, text Elena Popescu	*,,Mai uitat,,*	✓ timbrul catifelat
Ansambluri	cântec psaltic	E ziua Învierii	

Situația școlară

Numele elevului	**cl.**	**An studiu**	**Semestrul I**		**Semestrul II**			**Media anuală**
			ES_1	**Sem. I**	**ES_2**	**ES_3**	**Sem. II**	
...X	VII		1	1	1	1	1	
...X	VII		1	1	1	1	1	

Evaluare

Perioada	**Evaluarea**	**Data**	**Programul interpretat**	**Nota**
Semestrul I	**ES_1** Concert			
Semestrul II	**ES_2** Concert			

Participare în concursuri:

Premiul	**Concursul**	**Data**	**Unde s-a desfășurat**

PROIECT DIDACTIC

Data: 03.12.2019 ***Clasa:*** a VII-a „A”

Profesor: Angela Tabaran maestru de concert Mustea Maria

Disciplina: canto **Elevul(a)** ....

Unitate de invatare: Tehnici vocale şi elemente de solfegiere pentru asimilarea creaţiei vocale

Subiect: Vocaliza nr.4 I. Vilinscaia, Exerciții de formare a intonatiei si pozitionare a sunetului vocal

Competențe: *1.* Operarea cu elemente de limbaj specific, în abordarea creaţiilor muzicale de gen.

***Competenţe specifice**: 1.1 Dezvoltarea calităţilor vocale: diapazon, intensitate, timbru, elasticitate, etc..*

***Unităţi de competenţe**:* Competenţa de operare cu elemente de limbaj muzical în abordarea creaţiilor vocale.

Obiective:

1.1.1 Cunoaşte regulile despre poziția corectă în timpul cântului.

2.2.2 Citește elementele de limbaj specifice partiturii;

1.2.13 Articulează clar și explicit consoanele, silabele și cuvintele creației interpretate.

2.1.2 Cunoaşte elemente de structură şi formă muzicală: început, parte, repetiţie, culminaţie, sfârşit, motiv, temă, frază

Strategii didactice:

Metode și procedee: explicația, demonstrarea, analiza, intonarea, solfegierea, dicteul, exercițiul ritmic.

***Materiale didactice*:** Prezentare Microsoft Power Point, laptopul şi proiectorul, manualul, caietul de note, tabla magnetică, claviatura, poster şi fișe.

***Bibliografie*:** Ada Burlui ”Metodica predării cantului”

Scenariul lecției

Secvenţele lecţiei (etapele)	***Obiectivele operaţionale***	***Conţinuturi de învăţare şi tehnologii didactice***	***Timp alocat***
EVOCARE (moment organizatoric, Reactualizarea temei, verificarea temei pe acasă etc.)	*1.2.13 Articulează clar și explicită a consoanelor, silabelor și cuvintele creației interpretate.*	*Elevul este îndrumat să se organizeze la lectie, aranjînd partitura vocala si textul cuvintelor, Se trece la etapa de exerciții vocale, bzate pe respirație, Reactualizarea piesei date pentru învățare la tema pentru acasă*	*5 min +10min*
REALIZAREA SENSULUI (cunoştinţe noi/ tema nouă, aprofundare în temă, consolidarea materiei etc.)	*1.1.1 Cunoaşte regulile despre poziția corectă în timpul cântului. 2.2.2 Citește elementele de limbaj specifice partiturii;*	*Se trece la învățarea creației aplicând elmentele de solfegiere. Se aplică repetarea pe fragmente muzicale apoi pe fraze muzicale cu solfegiere , trecânduse etapa de memorare a textului cu melodia.Pe parcursul învățării se va urmări acuratețea intonației, corectitudinea dicției și articulației în cânt, emisia corectă a sunetului, fără forțare.În momentulu executării exrcițiilor se va aplica : 1. Exerciții de intonație, 2. Exerciții de de extindere a diapazonului utilizând sunetele din octava a doua, etc..Aceste exerciții primare fac parte din exercițiile de încălzire a vocii.*	*15min.*
REFLECȚIE		*Vocalizele sunt creații –tehnice de proporții mici , care ajută la formarea tehnicilor vocale*	*10min*

(Generealizare, evaluarea rezultatelor etc.)	*2.2.2 Citește elementele de limbaj specifice partiturii;*	*de interpretare, Noţiunile de bază ale artei cântului care trebuie predate elevului se referă la:* *1. Conduita fonatorie (ţinută, atitudine, expresie)* *2. Cunoaşterea vocii ca instrument al cântului:* *a. respiraţia (tipuri de respiraţie, respiraţia justă, exerciţii respiratorii, gimnastică respiratorie);* *b. modelarea sunetului în segmentul oro-faringian (atacul sunetului; rezonanţă; sprijin; sensibilităţi interne);* *c. dicţia (articulaţie, pronunţie, expresivitatea cuvântului);* *d. controlul critic auditiv şi senzorial în cânt (audiţie, percepţie, imagine şi sens);* *e. igiena vocală .* *Procedeul de formare a vocii și de obținere a calității interpretării durează în dependență de sănătatea vocii elevului. Deaceea nu trebuie de forțat.La sfârșitul lecției se face aprecieri cu referire la obținerea performanțelor în timpul lecției.*	

Bibliografie

1. Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV MECC al RM. Chișinău: IȘE, 2019.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. MECC al RM, Chișinău, 2018.
3. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară educație muzicală în anul de studii 2020-2021, Anexa la Ordinul MECC nr. 1046 din 21august 2019 MECC al RM, Chisinau, 2019.
4. https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general

CZU:37.015.3+159.922.7

EUL– NOȚIUNE FUNDAMENTALĂ ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII

Ana UNGUREANU, gr. 12 M, ciclul II masterat, UST
Nicolae SILISTRARU, doctor habilitat, profesor universitar,
Catedra Pedagogie şi Psihologie generală

La I. Kant găsim că ,,omul este o persoană condusă de moralitate și etică profesională”. Socrate a găsit conceptul de ,,suflet” și îndeamnă omul să se orienteze asupra propriei gândiri și conștiințe și să încerce să domine propriul *EU.*

EU – *individualitatea cuiva, personalitatea, reflectarea propriei existențe de către conștiința individuală a omului.*

În literatură *,,Eul”* este reprezentat de eul liric care reprezintă stratul cel mai profund al ființei, vocea inferioară permanentă, prin intermediul căruia autorul exprimă stări sufletești, sentimente, emoții, idei.

În sfera filozofiei, referindu-se la ,,eu”, I. Kant îl definește în felul următor: ,,Eul nu este un concept, ci numai un fel de a desemna obiectul simțului intern, întrucât nu-l mai putem cunoaște la rândul lui prin vreun predicat. Acest ,,eu” cugetător (sufletul) considerat ca subiectul ultim al cugetării, care nu mai poate fi la rândul lui predicatul unui alt lucru, poate lua numele de substanță” [10].

,,Eul” începe să se manifeste în jurul vârstei de 3 ani, când în plan psihologic intern se produce o restructurare calitativă care face posibilă autoraportarea (reflexibilitatea). Până la vârsta de 3 ani, copilul se raportează la sine ca la o altă persoană, vorbește despre sine la persoana a treia.

Psihologia Eului este o școală psihanalitică, avându-și originile în modelul structural, propus de S. Freud. În teoria sa, psihicul uman este structurat pe trei nivele: *SINE, EU și SUPRA-EU* [15] .

Sinele este nivelul bazal al psihicului fiind înnăscut și inconștient. Este sediul instinctelor și impulsurilor iraționale care furnizează energia necesară pentru a mobiliza comportamentul în direcția satisfacerii acestora. În Sine practic se află cele două instincte primordiale: cel al vieții (plăcerea, iubirea, sexualitatea) și cel al morții (agresivitatea, negarea, anxietatea). Interesant este faptul că aceste două impulsuri nu cunosc nici un fel de norme morale sau juridice, fiind orientate, în special, pe obținerea plăcerii, indiferent de mijloace. De aici un puternic conflict cu cerințele realității, care impun anumite norme și valori morale, etice și deontologice. Tot în Sine se află și anumite experiențe psihotraumatizante. Conținuturile Sinelui sunt mereu inconștiente. Ele se manifestă în realitate prin simboluri, metafore, artă. Uneori putem identifica

manifestarea Sine-lui când ne este greu să ne explicăm ce anume ne-a făcut să ne purtăm într-un anumit fel sau atunci când nu putem identifica sursa reacțiilor noastre.

EUL se află între Sine și Supra-Eu, fiind mediatorul intereselor personale și se manifestă în special în conștient. Eul controlează practic acele impulsuri, dorințe (ale Sinelui) care pot pătrunde în conștient. Tot Eul alege momentul și modul în care vor fi satisfăcute astfel, încât să fie acceptate de societate și de Supra-Eu. Eul conține toate funcțiile psihice. El reprezintă rațiunea fiind ansamblul tuturor caracteristicilor, atributelor, calităților și defectelor, capacităților și limitelor, valorilor și relațiilor pe care orice persoană le recunoaște ca descriptive pentru propria sa identitate.

SUPRA-EUL – reprezintă normele sociale și morale imprimate în psihicul fiecăruia încă din prima copilărie. Supra-Eul este atât conștient, cât și inconștient. Joacă rolul de cenzor sau judecător în raport cu cererile Eului și Sinelui. Este zona morală de auto-control și de formare a aspirațiilor și idealurilor personale. Supra-Eul capătă formă prin socializarea cu familia de bază și apoi cu semenii în cadrul instituțiilor precum școala, grupurile de lucru etc. Copilul se poate identifica în primii ani de viață cu părintele de același sex, apoi cu profesorii. La adolescență normele Supra-Eului se completează în relație cu modelel oferite de persoanele de aceeași vârstă percepute ca fiind celebre de individ.

Din punct de vedere structural, Eul include trei componente intercorelate și reciproc corelate: *EUL corporal* – imaginea valorizată a mediului intern al organismului și a costituției fizice, trăirile afective legate de aceasta; *EUL psihologic* – imaginea despre propria organizare psihică internă, trăirile afective legate de aceasta, motivația, nevoia de autorealizare, de autoperfecționare; *EUL social* – imaginea despre locul și rolul propriu în societate, sistemul valorilor sociale interiorizate și integrate, motivele sociale, motivele de statut, sentimentele sociale, voința de integrare socială.

Conceptul Eului este influențat și de factorul cultural. Majoritatea americanilor și vest-europenilor au o viziune independentă asupra Eului, conceput ca o entitate distinctă, autonomă, închisă în sine şi înzestrată cu dispoziţii unice. Ceilalţi au o viziune interdependentă despre sine, conceput ca parte a unei reţele sociale mai largi, care include familia, tovarăşii de muncă şi alţi indivizi de care este legată o persoană. În SUA, părinţii le spun copiilor să fie independenţi, siguri pe ei şi afirmativi, în Japonia copiii sunt crescuţi să se integreze în comunitate.

În abordarea istorică a Eului, concepțiile despre Eu au parcurs 4 etape: etapa psihofilozofică (pâna la 1900); etapa psihanalitică și interacționistă (1900-1940); etapa autonomistă și umanistă (1940-1980); etapa psihosocială (din 1980 până în prezent) [3].

1. Etapa psihofilozofică

Bergson:

- ✓ Există 2 forme de multiplicitate a stărilor de constiință - numerică și calitativă;
- ✓ Există 2 aprecieri distincte ale duratei - omogenă și heterogenă;
- ✓ Exista un *Eu profund, fundamental* - nu este în nici un raport cu cantitatea, stările de constiință din care este compus, fiind calități pure;
- ✓ *Eul secund, eul social* - raportat la exigențele vieții sociale, umbra Eului fundamental;
- ✓ Dat fiind faptul că mare parte din timp noi trăim exterior nouă înșine, mai mult în spațiu decât în timp, mai mult pentru lumea exterioară decât pentru cea interioară, perceprea propriului nostru Eu fundamental devine extrem de dificilă, acesta fiind perceput ca Eu social.

James:

- ✓ Eul ca obiect al cunoașterii;
- ✓ Eul ca subiect al cunoașterii;
- ✓ Eul este analizat dupa următoarea schemă:
  Elementele sale integrante: Eul material, Eul social, Eul spiritual.
- ✓ Sentimentele și emoțiile provocate de Eu sau conștiința valorii sale - mulțumire, nemulțumire, orgoliu, suficiență, vanitate, amor propriu, modestie, umilință;
- ✓ Actele prin care Eul tinde să se afirme și să se apere - instinctele de conservare, de expansiune, de apărare;

2. Etapa psihanalitică si interacţionistă

Freud:

- ✓ Eul apare prin diferențierea SINELUI în contact cu realitatea exterioară, este o excrescentă a Sinelui;
- ✓ Eul este o verigă intermediară între Sine și realitate - pe de o parte, Eul ține sub control tendințele instinctive, brutale ale sielui, iar pe de alta parte - observă lumea exterioară și caută cele mai propice ocazii de satisfacere a tendințelor inconștiente.

Mead:

- ✓ Originea socială a Eului - eul nu există de la naștere, ci se constituie progresiv în experiența și activitățile sociale;
- ✓ Comunicarea este cel mai important mecanism psihologic prin care se construiește Eul;
- ✓ Proprietățile Eului: obiect pentru el însuși, fapt care îl diferențiază de alte obiecte și scorpuri;
- ✓ Relațional - nu există decât în relție cu ceilalți membri ai grupului cu care interacționează;
- ✓ Ansamblu de atitudini sociale preluate de la ceilalți;

- ✓ Unicitate;

3. Etapa autonomistă şi umanistă

- ✓ Eul dispune de autonomie în raport cu celelalte fațete ale personalității și cu mediul înconjurător;
- ✓ Eul este autonom atât prin originea, dar și prin funcționarea sa;
- ✓ Eul este înnăscut, ca si Sinele, dar se va diferenția treptat de el;
- ✓ Accent pus pe adaptare.

Maslow:

- ✓ Redimensionarea locului si rolului Eului în structura personalității;
- ✓ Se ia în considerare Eul omului normal, care este membru într-o anumită societate, este implicat și trebuie să facă față unei multitudini de relații sociale, politice, economice etc.;
- ✓ Se ajunge la forme superioare de Euri;
- ✓ Eul autoactualizat, care ajunge la realizarea de sine;

Rogers:

- ✓ Eul autentic, netrucat, nemascat.

4. Etapa psihosocială - expansiune extraordinară a problematicii Eului în perimetrul preocupărilor științifice. Redescoperirea Eului a fost impulsionată de:

- ✓ Necesitatea interpretării situaționale și interrelaționale a eului;
- ✓ Nevoia plasării centrului de greutate spre implicațiile practice ce vizează direct existența concretă a oamenilor;
- ✓ Necesitatea ieșirii din propria matcă si raportarea la alte domenii de cercetare.

În definirea Eului, domeniul cel mai controversat îl constituie natura psihică a Eului, eul fiind considerat în același timp simțire sau gândire, emoție sau reflexie.

Trăsăturile Eului: reflexivitatea - Eu sunt Eu, nu tu, el sau ei; adresabilitatea - Eu mă raportez la cei din jur, la lume, ca Eu; transpozabilitatea - Eu mă compar cu alții și mă transpun în situația lor; teleonomia - orientarea spre scopuri.

Din punct de vedere structural, Eul include 3 compoenente intercorelate și reciproc integrate: *Eul corporal* – imaginea valorizantă a mediului intern al organismului și a constituției fizice, trăirile afective legate de acestea; *Eul psihologic* – imaginea despre propria organizare psihică internă, trăirile afective legate de aceasta, motivația – nevoia de autorealizare, de autoperfecționare; *Eul social* – imaginea despre locul și rolul propriu în societate, sistemul valorilor sociale interiorizate și integrate, motivele sociale, motivele de statut, sentimentele sociale, voința de integrare socială.

În concluzie „Eul” este nucleul personalității în alcătuirea căruia intră cunoștințele și imaginea despre sine, precum și atitudinile fie conștiente, fie inconștiente față de cele mai importante interse și valori. EUL și personalitatea se formează și evoluează

concomitent, întrucât omul nu se naște nici cu Eul și nici cu personalitatea, ci le dobândește de-a lungul vieții și că, omul devine personalitate atunci când condiția de sine se cristalizează, deci când eul se definitivează.

Bibliografie

1. Anderson, W.. Curs practic de încredere. Şapte paşi spre împlinirea personală. Bucureşti: Curtea Veche, 1999
2. Branden, N.. Cei şase stîlpi ai respectului de sine. Bucureşti: Colosseum,1996.
3. Chartier J.-P. Introducere in Psihanaliza lui Sigmund Freud. București: Iri, 2003.
4. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie şcolară. Iaşi: Polirom, 1998.
5. Crețu T. Psihologia vârstelor. Bucureşti: Editura Universitară, 1994.
6. Crețu, T. Psihologia varstelor. Bucureşti: Editura Credis, 2003.
7. Daciana A. L. Dezvoltarea încrederii în sine. Ghid practic. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2019.
8. Gonţa V. Aspecte psihologice ale imaginii de sine şi personalităţii adolescenţilor educaţi în familiile temporar dezintegrate. În: Dezvoltarea psihosocială a copiilor în familiile dezintegrate din Republica Moldova. Chişinău, 2004.
9. Iluţ P. Sinele şi cunoaşterea lui. Iaşi: Polirom, 2001.
10. Kant I. Antropologia din perspectivă pragmatică. Oradea: Antaios, 2001.
11. Muntean A. Violenţa în familie. În: Violenţa. Aspecte psihosociale. G. Ferreol, A. Neculau (coord.). Iaşi: Polirom. 2003.
12. Munteanu A. Psihologia copilului și a adolescentului. Timișoara: Eurobit, 2007.
13. Munteanu A. Un început care se numeste Freud. Timişoara: Eurobit, 2009.
14. Negovan V. Psihologia carierei. Bucuresti: Editura Studentească, 2004.
15. Rusnac S. Postmodernismul psihoterapiei și perpetuarea psihanalizei. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/119-136_0.pdf
16. http://limba-romana21.blogspot.ro/2014/12/eul-liric-individual-si-colectiv.html
17. http://psihoterapieintegrativadiana.blogspot.ro/2013/02/modelul-celor-trei-instante-sine-eu-si.html
18. http://www.delaomlaom.ro/2012/03/despre-eul-spiritual/
19. http://www.scritub.com/sociologie/psihologie/EUL-SI-MECANISMELE-EULUI23167.php
20. http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/IO/
21. https://calatoriecatresine.wordpress.com/2015/03/17/despre-sine-eu-si-supraeu-un-ghid-de-calatorie

CZU:37.015.3+159.922.7:37.046.12

SPECIFICUL METODELOR DE EDUCAȚIE ȘI AUTOEDUCAȚIE LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ

Elena VINNICENCO, dr., conf.univ.
catedra PMÎP, UST

Rezumat. Educaţia constitue o activitate socială complexă care se realizează necontenit printr-un sistem de acţiuni exercitate în mod conştient şi organizat, cu scopul de a dezvolta și a forma o personalitate integră, activă şi creatoare, care corespunde exigențelor sociale. În acest context, metodele de educație și autoeducație vizează modalitățile de influenţă asupra individului în vederea formării la el a calităţilor prescrise de scopul educaţiei.

Abstract. The educations constitutes a complex social activity which is realized unceasingly through a system of conciously exercised and organised actions with the aim to develop and form a fair, active and creative personality that corresponds to the social exigencies. In this context, the methods of education and self-education concern the manners of influence on the individual with the goal to form the necessary qualities that are required for education.

Educaţia este un fenomen sociouman, cu structură şi funcţionalitate proprie, iniţiat, care urmăreşte modelarea obiectului educaţiei (individ, grup, organizaţie) din perspectiva unei tabele de valori, potrivit nevoilor specifice ale subiectului, prin intermediul unui sistem de relaţii şi interacţiuni.

Interacțiunea educațională este interpretată ca un fenomen real, specific, ca un obiect al cunoașterii, descrierii științifice și utilizării în practica educațională. Datorită interacțiunii educaționale apar noi posibilități de educație, care dezvăluie comunicarea între discipol și educator.

Școala devine un factor important al educaţiei sistematice şi continue în cadrul societății. Ea semnifică principalul cadru şi mediu educaţional, infuzat permanent de noi cunoştinţe, metode, mijloace, valori, orientat de finalităţi, susţinut de o asistenţă psihopedagogică profesionistă şi conceput ca o activitate de educare a generaţiei tinere, ca un sistem complex de influenţe organizate şi exercitate systematic.

Toate elementele componente ale educaţiei interacţionează şi depind unele de celelalte, relaţiile fiind foarte strânse, încât fiecare element corespunzător acţiunii educative poate fi cauza dar şi efectul altuia.

În acest context metodele de educație vizează modalităţile de interacţiune a educatorilor şi celor educaţi, orientată spre soluţionarea sarcinilor educaţiei.

Procedeul de educaţie este o componentă subordonată metodei, inclusă în structura ei şi utilizată într-o situaţie concretă.

De exemplu, în procesul aplicării metodei convingerii învățătorul poate utiliza exemple, poate promova conversaţii, crea situaţii. În acest caz exemplul, conversaţia evaluează în calitate de procedeu de educaţie.

- *Metodele de influenţă directă* se materializează prin influenţa nemijlocită a educatorului asupra educatului. Acestea se realizează prin intermediul convingerii, cerinţei, încurajării, rugăminţii etc [9].
- *Metodele de influenţă indirectă* presupun: crearea de condiţii, situaţii şi circumstanţe speciale, care stimulează pe discipol să-şi schimbe propria atitudine, să-şi exprime poziţia sa, să realizeze o faptă, să manifeste caracter [9].

Astfel se evidenţiază metode orientate preponderent spre *formarea cunoştinţelor, opiniilor, aprecierilor, convingerilor personalităţii* – metode de formare a conştiinţei sau metode de formare a convingerilor: povestirea, conversaţia, discuţia, metoda exemplului etc.

- De pildă, atunci când exemplele acționează nemijlocit asupra conduitei persoanei, prin intermediul modelelor propuse din anturajul educatului de către părinți, educator, semeni, acestea interacționează prin relaționare.
- Exemplele indirecte pot fi elucidate prin intermediul povestirii, textelor literare, filmelor, revistelor etc.

Există metode direcţionate prioritar spre *formarea obişnuinţelor, stereotipurilor comportamentale, reacţiilor comportamentale tipice* – metode de organizare a activităţii şi formare a experienţei comportamentale: exerciţiul, deprinderea, dispoziţia, cerinţa, crearea situaţiilor educaţionale.

- De exemplu, în practica educațională există două aspecte ale exercițiului moral:

1) formularea cerinței;
2) exersarea propriu-zisă.

Cerințele exprimate pot concretiza diferite forme externe: ordinea, sugestia, dispoziția, rugămintea. În acest context relația autoritate – supunere este mijlocită de mobiluri interne ale conduitei.

A treia grupă de metode este orientată spre *stimularea comportamentului*: competiţia, jocul, încurajarea etc.

Influența stimulatoare este orientată spre dezvoltarea motivației interne.

Încurajarea vizează exprimarea aprecierii pozitive, aprobării, recunoaşterii calităţilor, faptelor, comportamentului educatului sau a grupului. Formele de încurajare sunt: lauda, aprobarea, acordarea premiilor. În contextul încurajării se recomandă de a aproba nu numai rezultatul, dar şi modul de desfăşurare a activităţii.

- *Metodele de formare-dezvoltare a conştiinţei (convingerilor*) [9].

Aceste metode redau acumularea cunoştinţelor în domeniul relaţiilor social-morale, normelor, regulilor de comportament, formarea concepţiilor, valorilor.

- *Metodele de organizare a activităţii şi formare a experienţei comportamentale*.

Rolul acestei grupe de metode este de a influenţa asupra sferei comportamental-acţionale.

- *Metodele de stimulare a comportamentului*.

Esenţa acţiunii acestei grupe de metode constă în orientarea copilului spre comportamentul social aprobat sau spre frânarea, abţinerea de la acţiuni negândite.

Un aspect primordial de pregătire a copiilor pentru procesul de autoeducaţie prezintă procesul de formare şi dezvoltare a deprinderilor elementare de autoeducaţie în cadrul micii școlarități. Dezvoltarea acestor competențe contribuie la pregătirea trecerii procesului de educaţie şi serveşte ca punte de trecere a educaţiei în autoeducaţie.

Autoeducaţia înseamnă autodeclanşarea acţiunii de a învăţa singur, ce vizează toate laturile devenirii umane [7, p.54].

Autoeducația reprezintă o nouă perspectivă de reformare a activității personalității, care vizează transformarea obiectului în subiect al propriei educații.

Caracteristicile autoeducației sunt [3]:

1. Caracter subiectiv;
2. Caracter autoreglator;
3. Caracter corelativ;
4. Caracter procesual.

În literatura de specialitate nivelurile autoeducației sunt redate în felul următor [3]:

1. Autocunoașterea dezvoltă capacitățile: autobservarea, autoanaliza, autoaprecierea.
2. Autoproiectarea dezvoltă capacitățile: autoangajarea, autoînsărcinarea.
3. Autoorganizarea dezvoltă capacitățile: autoreglarea, autocritica, autoexersarea.
4. Autostimularea dezvoltă capacitățile: autoconvingerea, autocomanda, autosugestia.

În acest context, capacitatea de autoobservare reprezintă unitatea de percepere la nivelul primului sistem de semnalizare a proceselor psihice senzoriale şi activităţilor personale. Acțiunea premergătoare trezeşte spiritul trăirilor, faptelor şi conștientizarea lor. În contextul autoobservării evidențiem faptele, gândurile, emoţiile şi sentimentele, aspiraţiile, atitudinile. Inițial, către clasele I-II elevii de

vârstă școlară mică sunt familiarizați la nivel elementar, iar către clasa a III-a se utilizează metoda autoportretului.

Cu referire la autoanaliză putem determina faptele autoobservate care sunt supuse analizei, adică aspectul de fragmentare a unui tot întreg în componente. Evidenţierea componentelor unui fapt trăit este, de obicei, însoţită de apreciere.

Capacitatea de autocritică rezultă din procesul de identificare şi discriminare a propriilor acțiuni săvârșite. Acest proces implică obiectivitate, corectitudine, fermitate. Recunoaşterea şi acceptarea propriilor defecte şi greşeli este rezultatul unui nivel ridicat de maturitate.

În cadrul autostimulării se solicită îndeosebi menținerea forţelor fizice, psihice şi spirituale pentru realizarea obiectivelor legate de perfecţionarea propriilor calităţi. Se intensifică procesul de motivare intrinsecă: dorinţa de a acţiona, plăcerea de a face ceva, trebuinţa de performanţă, de autorealizare. Educaţia permanentă se impune ca o „necesitate stringentă datorită noilor condiţii care capătă valoare de factori determinativi" [6, p. 61].

Ca o consecinţă şi premisă a educaţiei permanente, prin autoeducaţie se urmăreşte dobândirea conştiinţei de sine, dezvoltarea judecăţilor şi raţionamentelor ipotetice, echilibrarea atitudinilor caracteriale şi interiorizarea acţiunii educaţionale. În acest context se afirmă că „ omul nu este numai ceea ce fac alţii din el, ci şi ceea ce face singur, prin efort conştient, din sine însuşi"[6, p.78].

Fiind o activitate specific umană, autoeducaţia contribuie la perfecţionarea propriei personalităţi. Pregătirea pentru autoeducaţie se realizează prin întreg procesul de educaţie. Încă din primii ani se pun bazele autoeducaţiei prin formarea în familie a unor deprinderi de autoservire, igienico-sanitare, de comportare civilizată şi apoi a celor legate de activitatea şcolară.

Educaţia pregăteşte autoeducaţia într-un dublu sens:

> oferă elevului o bază de lansare prin sistemul de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi;
> stimulează nevoia continuă de educaţie, de perfecţionare.

Menirea şcolii, a activităţii educatorului constă în a provoca în conştiinţa educatului nevoia de educaţie.

Printre metodele specifice autoeducaţiei enumerăm:

- jurnalul;
- autoobservaţia;
- autoanaliza;
- reflecţia personală.

Prin educaţie se formează calităţile volitive şi cele moral-caracteriale absolut necesare în autoeducaţie. Se poate afirma că educaţia care precede autoeducaţia oferă personalității direcţia devenirii sale, îi formează priceperi şi deprinderi necesare unui comportament independent şi îi cultivă încrederea în sine.

Bibliografie

1. Cristea S. Instruirea/ procesul de învățământ. București: Didactica Publishing House, 2017.
2. Cucoş C. Pedagogie. Ediţia a Il-a, revăzută şi adăugită. Iaşi: Polirom, 2006.
3. JingaT., Istrate, E. Manual de pedagogie. Bucureşti: AII, 1988.
4. Nedelcu A. Abordarea pedagogică a diversităţii culturale în şcoală. În : Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative. Iaşi: Polirom, 2002.
5. Neveanu P. Dicţionar de psihologie. Bucureşti: Albatros, 1977.
6. Panţuru S., Niculescu M. R. Fundamentele pedagogiei. Teoria şi metodologia curriculum-ului. Aspecte de management al curriculum-ului. Braşov: Universitatea Transilvania, 2008.
7. Papuc L. et al. Teoria educaţiei. Suport de curs. Chişinău: Centrul Editorial-Poligrafic, UPS "Ion Creangă", 2006.[citat 08.01.2021]. Disponibil: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/18/Papuc%2C%20Ludmila%20%20Teoria%20educatiei.%20Suport%20de%20curs.pdf?sequence=1&isAllowed=y
8. Ulrich C. Postmodernism şi educaţie. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2007.
9. Zolotariov E., Mihailov M. Educația: teorie și metodă. Bălți, 2007. [citat 12.01.2021]. Disponibil: http://tinread.usarb.md:8888/tinread/fulltext/zolotariov/educ_teor.pdf

CZU:37.015.3+159.922.7

GÂNDIREA IMAGINARĂ ȘI ROLUL EI ÎN ARTA PLASTICĂ

Viorica VLAS, masterandă, UST

Nicolae SILISTRARU, doctor habilitat, profesor universitar

Catedra Pedagogie şi Psihologie generală

Pornind de la ideea lui *Roger Caillois*, că „*imaginația este temelia supremă a realității*”, vedem o intercalare cu concepția lui *Joseph Murphy* ce demonstrează faptul că omul devine rodul gândurilor proprii, lucru care explică de ce un om e trist și altul fericit, de ce unul e geniu în ceea ce face, în timp ce altul se zbate o viață și tot nu obține nimic...Tot ce vedem în lumea reală, materială, se proiectează, în primul rând, în mintea noastră. Conștientizăm sau nu, imaginația este de fapt făuritorul lumii înconjurătoare și dacă imaginația e capabilă să modeleze realitatea, atunci când ne referim la un produs artistic, bineînțeles că rolul major în realizarea acestuia revine *imaginației*.

În opinia lui *Freud* mintea inconștientă are o voință și un scop propriu care nu sunt cunoscute de mintea conștientă și este un depozit pentru idei, dorințe sau sugestii, deci, pentru a face/crea/realiza/ ceva, trebuie să vedem acel ceva cu ochii minții mai întâi [3].

În arta plastică, este la fel valabil că pentru realizarea unei opere de valoare, trebuie să o plăsmuim mai întâi în minte, să ne imaginăm lucrarea de parcă ar fi gata deja, cu toate detaliile cromatice, decorative și de tonalitate, pentru că dacă este pustiu în cap, va fi pustiu și pe suprafața de lucru, deoarece proiectăm pe foaie tocmai ceea ce reușim să *vedem* întâi de toate în gând. Probabil omul nici nu inventează nimic nou, cumva totul există deja în univers, în spațiul din jurul nostru și dacă suntem receptivi la vibrațiile trimise de cosmos, putem capta ceva valoros și ulterior putem transpune pe foaie sau pânză, aceasta din urma devenind dintr-un simplu mijoc material – un produs care abundă în mijloace plastice și artistice și transmite desigur un mesaj (acesta fiind și scopul unei lucrări plastice), iar mesajul se cere a fi văzut, interpretat, decodat. Putem spune că tabloul devine un canal de comunicare între autor și privitor.

Structura creativităţii pedagogice evidenţiază anumite caracteristici specifice, dezvoltate la nivelul produsului creator, procesului creator și personalităţii creatoare: [5].

Fluiditatea – este posibilitatea de imaginare în timp scurt a unor numeroase imagini sau idei, unele fără utilitate, dar printre ele găsindu-se şi cele adecvate soluţiei căutate;

Plasticitatea – este uşurinţa de a schimba punctul de vedere, modul de abordare a unei probleme, când un procedeu se dovedeşte inoperant;

Originalitatea - este expresia noutăţii, a inovaţiei; Anume originalitatea garantează valoarea rezultatului muncii creatoare.

Gândirea – este un proces psihic cognitiv, care constă în reflectarea generalizată şi abstractă a legăturilor dintre obiecte şi fenomene; în căutarea şi descoperirea noului; în rezolvarea şi soluţionarea de probleme. Ea este trăsătura distinctivă cea mai importantă a psihicului uman, definitorie pentru om ca subiect al cunoaşterii logice și raţionale.

Imaginaţia se defineşte ca proces psihic cognitiv complex de elaborare a unor imagini şi proiecte noi, pe baza combinării şi transformării experienţei și constituie o aptitudine importantă care are la bază predispoziţii ereditare, mai mult sau mai puţin dezvoltate. Însă dezvoltarea ei presupune multă muncă şi exerciţiu. Exerciţiul realizează rolul altei funcţii în structura creativităţii - al memoriei.

Memoria este numai aparent antagonica imaginaţiei, dar ideile noi se sprijină totdeauna pe acţiunile acumulate în prealabil.

Creativitatea reprezentă cel mai înalt nivel comportamental uman, capabil de a antrena și focaliza toate celelalte niveluri de conduită biologică și logică (instincte, deprinderi, inteligentă), precum și toate însușirile unui individ (gândire, memorie, atenție, voință, afectivitate) în vederea realizării unor produse ce se caracterizează prin originalitate, noutate, valoare și utilitate socială.

„Făptura artei plastice se aseamănă unei piramide cu foarte multe laturi, pe care unii creatori coboară dar le pare că se ridică; alţii ridicându-se cred că au atins vârful, ceea ce niciodată nu se va întâmpla fiindcă vârful artistismului plastic se pierde în infinit –până la Creatorul Adevărat”. Deci, ,,arta nu se învață ci se educă” susţine Ion Daghi [2].

Competenţa generală specifică ariei curriculare Arte este competenţa estetică calificată drept un ansamblu de achiziţii atitudinale, comportamentale, afective, acţionale care exprimă calitatea omului de a percepe şi aprecia, a trăi şi iubi Frumosul în concordanţă cu spiritualitatea şi cultura epocii în care trăieşte [1].

Competența de creație se formează în cadrul activităţii de creaţie propriu-zisă atunci când elevul desenează, compune/aranjează elementele plastice pe o suprafaţă, atunci când pictează şi se joaca cu culorile el poate experimenta la infinit.

Competenţele specifice ale disciplinei educația plastică sunt:

1. Cunoaşterea şi utilizarea diverselor materiale, tehnici şi instrumente de artă.
2. Valorificarea limbajului artelor plastice în exprimarea plastică.

3. Reprezentarea plastică a structurilor şi fenomenelor naturii în diverse materiale şi tehnici de artă.
4. Crearea compoziţiilor plastice în diverse tehnici şi materiale de artă.
5. Perceperea artistică a operelor de artă plastică din cultura naţională şi universală.

Resursele elevului pot deveni *criteriu eficient în formularea unei competențe*. În lista acestor resurse pot fi incluse: abilitățile, cunoştințele, valorile și atitudinile.

Competenţa presupune strategii de acţiune ale elevilor în varietatea actului artistic din viaţa de toate zilele. În *proiectarea conţinutului educaţional orientat spre formarea competenţelor* urmează să se ţină cont de specificul cunoaşterii artistice, considerarea sistemului de principii specifice educaţiei artistico-plastice, respectarea unor anumite etape în procesul de formare a competenţelor, aprecierea vârstei şi a posibilităţilor psiho-fiziologice ale elevilor implicați în actul artistic. În formularea unei competențe artistice se va ține cont de nivelul *Integrare* mai mult decât de abordarea separată a nivelurilor *Cunoaştere, Înţelegere* şi *Aplicare.*

Scopul artei este să ofere o imagine completă despre lume şi despre sine. Educaţia artistică în instituțiile de învățământ general urmăreşte formarea *culturii artistice* a elevului, ca parte componentă a culturii spirituale și este interpretată ca proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalităţii prin multiplele forme de comunicare cu arta, potrivit următoarelor domenii de activitate: receptarea operelor de artă, interpretare/reprezentare artistică, creație artistică elementară, reflexiune artistică. *Educaţia, şi nu instruirea profesională, este deziderатul principal al disciplinelor ariei curriculare Arte în învățământul preuniversitar.*

Studiul artelor poartă un caracter artistic și se întemeiază pe natura vie a comunicării *elev-artă* și raportul *artă-viață*. Conţinuturile educaţiei muzicale/plastice sunt concepute sub aspectul unei corelaţii între limbajul specific artelor, imagini artistice care aparțin diferitor stiluri, epoci, genuri – raportate la viață.

Este important să răspundem la întrebarea: De ce avem nevoie de artă în educație?

Atât prin specificul şi conţinutul său, cât şi prin posibilităţile sale formative, muzica/artele plastice solicită nu numai fondul intelectual al elevului, ci mai ales, pe cel afectiv, cu implicaţii directe în declanşarea unor stări, a unor trăiri şi sentimente, făcându-l sensibil în faţa marilor probleme ale vieţii, contribuind la creşterea unui suflet frumos, armonios, cu o aleasă educaţie pentru valorile spirituale, cu extinderi în ţinuta etică individuală, morală, civică etc. Arta îl ajută pe elev să trăiască plenar, să simtă mai puternic și mai profund viața, îi deschide noi orizonturi pentru a se cunoaște și cultiva prin artă, pentru a cunoaște și a se integra în viață. Valorificând lumea prin

potențialul artelor, elevul se cunoaşte/se construieşte pe sine ca fiinţă spirituală – nivelul suprem al oricărei educaţii.

Mobilizarea EULUI UMAN spre creaţie în genere şi spre creaţia în artele plastice, în special, predispune îndreptarea energiei vitale a speciei umane pe un făgaş făuritor de valori.

Aspecte ale gândirii mintale utilizate pe larg la crearea artistică a operelor de artă plastică sunt: *gândirea imaginară* – exploatată mai ales la etapa întâia de zămislire a ideii*; gândirea laterală* - având ca scop obţinerea a cât mai multe variante posibile ale unor schiţe compoziţionale de divers conţinut. Aplicarea acestei gândiri favorizează reuşita căutărilor compoziţionale şi stabileşte motivul, evidenţiind cea mai posibilă încercare prin determinarea chipului dorit, prevăzut de autor încă în imaginaţie***;*** *gândirea intuitivă* **-** care vine inopinat dintr-o părere, iluminându-i mintea printr-o fantastică imaginaţie de realizare compoziţională. În rezultatul acestei deschideri intuitive în gândirea creatorului, în prealabil, se conturează în trăsături generale chipul plastic al viitoarei lucrări.

Intuiţia, ca formă de gândire a omului, îi este dată de la naştre într-o formă fragedă, infantilă. Omul simte o permanentă necesitate de a amplifica gândirea sa intuitivă în mod continuu. Această îmbogăţire se poate dobândi numai alimentând permanent gândirea cu material informativ practic şi teoretic. Arta plastică influenţează pozitiv percepţia, atenţia şi memoria, sporind gradul de înţelegere şi asimilare. În scopul unei perfecţionări adecvate a gândirii intuitive în societate se creează anumite condiţii şi instituţii speciale de studiere a limbajului plastic atingând toate punctele de dezvoltare umană a personalităţii. Apare necesitatea îmbinării gândirii intuitive cu cea imaginară. În acest proces de retransformare psihologică un rol deosebit mai joacă şi limbajul verbal care permanent însoţeşte acţiunile creative cu expresii terminologice şi noţiuni concrete. În cele din urmă, îmbogăţirea limbajului verbal cu cuvinte, noţiuni şi termeni specifici în artă, influențează pozitiv experienţele plastice. *Astfel, prin cunoaşterea bună a mijloacelor artistice de compunere, proporţionalizare, ritmare şi generalizare putem obţine cu mult mai efectiv performanţele dorite în arta plastică de cel mai înalt grad artistic.*

Predarea artei plastice în școală oferă posibilitatea dezvoltării dibăciei mâinilor. În orice operă de artă plastică, în primul rând, se preţuieşte artistismul executării ei. Cât de puternic nu se vor dezvolta în continuare ştiinţa şi tehnica, totuşi, lucrările efectuate cu mâinile omului, cu ale lui degeţele – vor fi preţuite la justa lor valoare totdeauna. Acel bogat bagaj de cunoştinţe care se află permanent la dispoziţia autorului

nu trebuie nici într-un caz de lăsat în pace, să se „odihnească” undeva, izolat de stăpânul său în timpul executării lucrării.

În cazul, când elevul cunoaște respectă și aplică tehnologiile de mânuire a mijloacelor materiale, ştie bine şi utilizează comportarea vopselelor, a pigmenţilor şi lianţilor lor, oricine poate uşor observa efectele aplicării lor de către autor în lucrul profesionist executat. Tot în acest context, poate fi luată în seamă priceperea elevului de a modula tonalităţile culorilor prin diverse substraturi reciproce, treceri imperceptibile de nuanţe, aplicarea contrastelor, alcătuirea gamelor, suprapunerea şi obţinerea integratelor prin transparenţa cromatică a tonurilor. În consecinţă, se remarcă exercitarea dobândirii unui colorit general al operei, confirmat din mai multe game ce exprimă anumite idei şi performanţe ale picturii.

Efectele plastice se pot căpăta şi automat prin combinaţii fizice întâmplătoare, prin împrăştierea cinetică a vopselelor, ce pot produce felurite scurgeri, fuzionări, acumulări şi întrepătrunderi de pigmenţi şi lianţi de diversă consistenţă. Totul depinde de şmecheria mâinilor dibace ale „autorului” şi de succesivitatea acţiunilor întreprinse în procesul interpretării care urmăreşte un singur obiectiv – dobândirea surprizelor artistice.

Tot de dibăcia mâinilor şi mişcarea uşoară a degetelor, sub dictatul senzaţiilor senzoriale şi în vederea controlului gândirii se plăsmuiesc şi se plămădesc cele mai reuşite spaţial-volumetrice forme de redare în plan a realităţii, prin cele mai extravagante stilizări plastice, imagini ingenioase, simboluri şi semne amuzante, capabile să oprească privirea spectatorilor.

În limbajul plastic, *artistismul* este foarte bogat în nuanţe, valori multilaterale, noţiuni justificate, dar şi pline de taină. Prin urmare, el e destul de vast şi complicat.

În concluzie, putem spune că *sensul și obiectivul lecțiilor de educație plastică* rămâne să fie dezvoltarea artistică şi valorificată spiritual artistică dar şi estetică a elevului. Influenţând direct asupra sensibilităţii elevului, prin ochi şi suflet, se *exercită o funcţie educativă, modelând gustul pentru frumos.* Copilul care studiază aprofundat educația plastică, se simte satisfăcut că e în stare să comunice cu oamenii şi să fie înţeles de ei. Pentru ca elevul să obţină cea mai înaltă notă de delectare estetică el mai întâi trebuie să fie pregătit. *Pregătirea elevilor pentru cunoaşterea limbajului plastic* se realizează atât teoretic cât şi practic. Ei vor cunoaşte că, noţiunea de estetic deloc nu înseamnă numai frumos. Frumos poate fi şi curcubeul, şi un apus de soare, şi o floare, însă ele n-au nimic comun cu esteticul, fiindcă această noţiune se referă numai la tot ce este inventat şi făurit artificial de om în baza aplicării nivelului său cultural a senzaţiilor şi a gândirii în activităţile creative. În noţiunea esteticului întotdeauna se va simţi

prezenţa gândirii pure, novatoare, bazată pe cunoaşterea tuturor principiilor, metodelor şi procedeelor de acţiuni creative compoziţionale: atât cele ştiinţifice, cât şi plastice, atât naturale, cât şi artificiale, atât teoretice, cât şi practice.

Educația plastică este disciplina care ține de cultura vizualului. Perceperea vizuală atinge nu numai organele de simţ şi gândirea, dar şi starea sufletească a omului, psihologia lui. Senzorialul acestei perceperi se situează pe primul plan ca cel mai superior şi perfect proces de cunoaştere.

Printr-o pregătire în domeniul artei plastice omul cult poate deţine un nivel de cunoaştere a realităţii cu mult mai înalt şi un orizont mai larg de cultură, devine inteligent, cu o gândire limpede şi clară, cu un gust rafinat de percepere estetică a lucrurilor. Perceperea nemijlocită a lucrurilor, cu o deosebită concentrare psihologică, se transformă treptat într-o adevărată *meditaţie*, aceasta la rândul ei fiind acea cugetare adâncă în care plasticianul poate să se cufunde în studierea şi examinarea din toate punctele de vedere a unui eveniment real, provocând momente de observaţie vie şi reflectări concrete, menite să pregătească terenul contemplării – când omul priveşte deja cu gândul, iar contemplarea, la drept vorbind, poate fi considerată culmea tuturor percepţiilor.

Deci, putem afirma că tocmai *gândirea imaginară* este un adevărat tezaur pentru omul în devenire. Făcând uz de imaginație, el devine capabil să genereze idei noi, iar materializând acele idei frumoase și utile, aduce un beneficiu societății împărtășind totodată cu ea emoțiile și trăirile sale. Imaginația face posibilă legătură dintre trecut, prezent și viitor, iar acest traseu poate fi imortalizat în diverse moduri pe pânzele tablourilor, acestea devenind la rândul lor opere de înaltă valoare.

Bibliografie

1. Curriculum Național. Învățămîntul Primar. Chişinău. 2018.
2. Daghi I. Artistic. Chişinău, 2008.
3. Freud S. Tehnica Psihanalizei. Opere11. Bucuresti: Ed. TREI. 2004.
4. Morari M. Repere în formularea competențelor în domeniul educației artistice. În: Materialele conf. şt. intern.: consacrată celor 70 de ani de la fondarea univ. bălţene din 8 oct. 2015. Bălţi, 2016. Vol. II. p. 114-117. ISBN 978-9975-50-178-1
5. Vîgotskii L. S. Psihologia artei. București: Univers. 1973. 398 p.